

LA PERCEPCIÓ DEL MEDI ESCOLAR PER PART DE LES
FAMÍLIES IMMIGRANTS. UNA APORTACIÓ ALS PLANS
D'ACOLLIDA.

M. DOLORS GIBERT I FORTUNY

CURS 2002-03

ÍNDEX

AGRAÏMENTS (4)

INTRODUCCIÓ (5)

1.1. Explicació del tema (5)

- Fer-se càrrec de la realitat de l'*altre*. (5)
- L'estudi de les mentalitats dels nousvinguts a l'escola. (8)

Objectius de la recerca (10)

EL TREBALL DUT A TERME (11)

Disseny del Pla de treball (11)

- Descripció de la recerca. (11)
- Temporització. (13)

Aspectes metodològics (14)

- La importància del coneixement de les mentalitats. (14)
- Les entrevistes segons Bourdieu: potencialitats i limitacions. (16)
- Reduir la *violència simbòlica* per a la *comprensió* de l'*altre*. (17)
- Els moments de l'entrevista. (19)
- Les entrevistes amb les famílies d'alumnes nousvinguts. (21)

Recursos emprats (23)

- Els escenaris de les entrevistes. (23)
- Anàlisi de bibliografia especialitzada. (25)
- Cursos realitzats. (26)

ELS RESULTATS DE LA RECERCA (28)

Les famílies nousvingudes a l'escola (28)

- La població estrangera a Catalunya: algunes dades. (28)
- L'alumnat estranger a Catalunya. (34)
- La situació migratòria de les famílies nousvingudes. (38)
- Les famílies immigrants a Sabadell. (45)

- Les expectatives sobre el medi escolar segons les zones d'origen (48)
 - Del Marroc. (50)
 - De l'Amèrica Central i del Sud. (60)
- L'escola que rep les famílies immigrants (75)
 - La recepció de les famílies nouvingudes. (75)
 - La comunicació entre l'escola i la família. (87)
- Valoració de l'escola per part de les famílies (98)
- Aportacions als Plans d'Acollida dels centres (120)
 - L'organització de l'acollida. (122)
 - Algunes propostes per a l'acollida dels col·lectius marroquí i llatinoamericà. (129)

CONCLUSIONS (140)

RELACIÓ DEL CONTINGUT DELS ANNEXOS (142)

BIBLIOGRAFIA (144)

ANNEX 1: Resum de cursos i seminaris (147)

ANNEX 2: Selecció d'entrevistes (163)

AGRAÏMENTS

Vull agrair, en primer lloc, al Dr. José Antonio Jordán, professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, l'amabilitat, la confiança i la disposició atenta que m'ha dispensat en el decurs de l'elaboració d'aquest treball. El seu talent dialogant i positiu –propi de qui s'interessa realment per les persones– i les orientacions per a millorar la recerca m'han ajudat i encoratjat tothora. Gràcies.

També vull expressar el meu agraïment al Departament d'Ensenyament de la Generalitat per la concessió de la llicència d'estudis el resultat de la qual és aquesta memòria.

Un agraïment profund a les persones del Servei Ciutadà d'Acolliment als Immigrants (SCAI) de Sabadell, tant els tècnics del servei, els voluntaris que hi participen, com els “alumnes-tertulians” de l'espai de conversa dels dimecres, per la seva col·laboració i disponibilitat permanents;

a la Laura i l'Anna de Càritas que, amb un còmplice entusiasme, m'han posat en contacte amb moltes mares d'infants i joves nouvinguts a les escoles sabadellenques;

a la Cristina i als qui treballen amb ella al bufet d'advocats de Barcelona amb l'ànim d'atendre persones que demanen ser ateses i acollides com a tals;

així mateix, el meu reconeixement als companys de feina, tots aquells mestres (i especialment els del CEIP La Romànica de Sabadell amb qui tinc l'oportunitat de treballar colze a colze) que s'esforcen *empàticament* cada dia en fer de l'escola un espai per a tots.

Al Joan Albert

y a quienes me han permitido irrumpir un poco en sus vidas y he escondido tras los nombres de Naima, Saïd, Khadija, Rosmira, Luz, Humberto, Rosa, Aimée, Ernesto... a sus hijos y a los míos (Joan, Teresa, Marc).

Con el deseo esperanzado de que vayamos haciendo entre todos la escuela (y el mundo) un poco mejores.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. EXPLICACIÓ DEL TEMA

1.1.1. Fer-se càrrec de la realitat de l'*altre*

L'*empatia* és un terme que significa sentir-se afectat (prové del *παθειν* grec), identificar-se afectivament amb una realitat aliena. És la facultat de comprensió afectiva de les emocions i els sentiments externs per un procés d'identificació amb el grup o l'individu amb el qual es té relació; és a dir, és un sentiment de concordança i correspondència amb els *altres* que implica ser capaç de posar-se al seu lloc.

Aquesta memòria és el reflex d'un treball que ha consistit fonamentalment en un exercici d'empatia, un voler fer-se càrrec d'un *altre* que, en aquest cas, és l'estranger que arriba a les escoles catalanes. La voluntat d'una aproximació als nens i nenes provinents d'altres països i, més concretament, l'apropament a les famílies d'aquest alumnat nouvingut mitjançant el coneixement de la percepció que de l'escola tenen, és guiada per l'afany de construir un diàleg el més autèntic possible en els centres educatius, on els interlocutors puguin entendre's perquè comparteixen un "llenguatge" que els és comú (malgrat que sovint parlin en llengües diferents).

En un article de divulgació sobre educació i diversitat aparegut a la premsa el febrer del 2001, Joan Carles Mèlich escriu que la diferència entre les persones és una categoria descriptiva –inevitablement tots som "diferents"– que no ens parla de quina mena de relació *existeix* entre uns i altres, i molt menys encara de la relació que *ha d'existir* perquè es pugui considerar educativa:

"La diferència és una categoria ontològica. [...] No n'hi ha prou amb dir que l'altre és diferent de mi, ni tampoc és suficient dir que té dret a la diferència o a ser diferent, sinó que des d'un punt de vista pedagògic cal dir quina relació he d'establir amb aquest altre. Una diferència que no remet a res més que a ella mateixa, una diferència que es limiti a defensar la diversitat, però incapaç d'expressar com ha de ser la relació entre les persones

diferents, té el seriós perill d'acabar en indiferència, perquè la diferència no és un valor ètic, és només ontològic o, com a molt, sociològic.”¹

L'exageració de la diversitat i la diferència serveix sovint per a justificar ideologies de la separació i la marginació (“com que som tan diferents, que cadascú es quedi a casa seva, amb els seus”). La proposta de Mèlich és deixar de posar l'èmfasi en la “diferència” entre les persones per accentuar la “deferència” envers els altres (no és un joc de paraules), fent un canvi de perspectiva essencial en l'educació: “*Ser deferent significa fer-se càrrec responsablement de l'altre [...]. Ser responsable, ser deferent, és respondre no només a l'altre, sinó respondre de l'altre. I aquesta deferència cap a l'altre és el punt de partida ètic de l'educació.*”²

El coneixement de l'altre a partir de les seves característiques culturals, psicològiques o sociològiques té el risc de no ser res més que el resultat d'una suma d'atribucions, categories o, fins i tot, d'artificis que es col·loquen a les persones però que impedeixen arribar-hi realment. La informació de caràcter psicològic, sociològic o cultural no substitueix l'encontre personal; eventualment ens pot permetre comprendre millor una situació, però cal saber emprar aquesta informació, o sigui, cal analitzar-la sense sobreposar-la a la situació real, que és la que vertaderament importa. Es tracta de comprendre l'altre no tant com a altre diferent, sinó sobretot com un altre humà, com nosaltres o com jo. És evident que hi ha una porció de comunicació insuperable que garanteix la pròpia dignitat i intimitat personals, però tot i això, som éssers socials, immersos en mentalitats, hàbits culturals que podem conèixer.

“La comprensión de los demás se equipara, a menudo, al mero conocimiento, pero no es fácil comprender a los demás sin que exista comunicación, al margen de toda relación. [...] El culturalismo en el campo de la pedagogía corre peligro de acabar por hacer imposible la comunicación a causa de la exacerbación de las diferencias”, diu Martine Abdallah-

¹ Joan Carles MÈLICH és professor de Filosofia de l'Educació a la UAB. L'article referit és “Educar en la deferència al otro” publicat al diari *La Vanguardia* l'11.2.2001 (l'original apareix en castellà; la traducció és meua).

² L'educació no es pot entendre sense l'ètica i, per tant, sense la deferència i la responsabilitat: “*La deferència és un punt de vista, una perspectiva, un sentit. La deferència, la capacitat de fer-se càrrec no només d'un mateix, sinó de l'altre, és un horitzó.*” Mèlich segueix el filòsof Emmanuel Levinas que afirma que l'ètica es fonamenta en l'experiència de l'alteritat. Es tracta, doncs, de considerar l'Altre com a Altre, no en relació a la seva cultura o a les seves pertenençes; aquests elements poden, al contrari, convertir-se en filtres que obstaculitzen l'encontre i la comprensió.

Pretceille, que propugna anar del *coneixement* de les cultures (això que anomena “culturalisme”) cap al *reconeixement* de les persones com a tals.³

Insistim, amb aquesta autora, en la necessitat d'emfasitzar en les semblances més que no pas en les diferències: “*Para delimitar las diferencias basta con contrastarlas, mientras que las semejanzas exigen emprender una labor de investigación. Aprender una cultura supone dejar atrás una visión fragmentaria, reducida a una mera enumeración de hechos culturales, una colección de ritos, de mitos y de prácticas. Es preciso, por el contrario, aplicarse a superar el conocimiento tipo mosaico para ir en busca de una coherencia y unos puntos en común.*”⁴, ja que entre les persones, vinguem d'on vinguem, és molt més el que ens uneix que no pas el que ens separa: “*El respecte per les persones està per damunt de qualsevol altre respecte cultural*” afirma l'antropòloga Teresa San Román.⁵

Dic que aquest treball és un “exercici” d'empatia essent conscient que mai l'empatia és definitiva ni pot ser-ho. En el procés d'elaboració d'aquesta recerca, sobretot en l'afinament i el guiatge de les entrevistes, en la recollida de la informació i en l'aprofundiment en la perspectiva dels nousvinguts, he fet una evolució i un progrés significatiu que m'han aportat molt personalment. És clar que tot exercici esforçat comporta un aprenentatge a qui el fa que sempre pot ser millorable; aquest treball –amb totes les limitacions i mancances que pot tenir– m'ha permès exercitar-me en l'acostament real a un bon nombre de persones immigrades i aprendre d'aquesta experiència interessant.

³ ABDALLAH-PRETCEILLE al llibre *La educación intercultural* parla sobre aquesta ètica de l'alteritat (vegeu la referència completa a la Bibliografia): “*Los conocimientos culturales no mejoran necesariamente la comprensión. Por el contrario, pueden ser un obstáculo, pues ningún individuo es “el representante” de su grupo. [...] Tener en cuenta la dimensión cultural no significa identificar y categorizar. Los alumnos se definen en primer lugar como individualidades, y no debemos reducirlos a meras constataciones de regularidades estadísticas, y aún menos a algo que se define en virtud de su pertenencia a un grupo. En pedagogía, la utilización de modelos culturales no debería conducir a una ilusión realista.*” [53]

⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE fa èmfasi en la recerca de les semblances més que de les diferències: “*Las diferencias son datos, pero las semejanzas son fruto de una construcción, de una operación cognitiva a fin de superar el nivel del detalle, la intuición y la subjetividad.*”, [72]. Aquesta recerca no és exempta de dificultat: “*Así como la percepción de las diferencias es resultado de una actividad fácil, intuitiva e inmediata, la percepción de las semejanzas exige una gran capacidad de conceptualización y presupone la recogida de una serie de datos para extraer de ellos lo que tienen de semejante. [Se trata] de aprender a buscar lo complejo, no lo simple.*”, [78].

⁵ T. SAN ROMÁN, “Pluriculturalidad y marginación”, article recollit a *Sobre interculturalitat. Documents de treball de la 2ª Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*, Girona, 1992.

1.1.2. L'estudi de les mentalitats dels nousvinguts a l'escola

L'objecte d'aquest treball és la percepció del medi escolar per part de les famílies dels alumnes immigrants nousvinguts als centres educatius catalans. El convenciment que l'èxit del procés d'acollida d'aquest alumnat nousvingut –i per tant l'assoliment satisfactori de la seva posterior integració a l'escola– depèn en bona mesura de la comprensió de la perspectiva específica amb què llurs famílies contempen el medi escolar i, en particular, les expectatives que tenen en relació a l'educació i a la nova escola dels fills amb la qual comencen a relacionar-se, m'empeny a intentar esbrinar el bagatge que formen els pressupòsits, actituds, interessos explicitats o no, valoracions, etc. relatius a l'escola, per posar-los de manifest i, un cop evidenciats, tenir-los en compte en l'elaboració dels plans d'acollida amb què es vol facilitar la integració d'aquest alumnat en els nostres centres escolars.

Els materials que el Departament d'Ensenyament ha posat a disposició dels centres docents són orientadors per als equips de mestres, ja que es tracta que les línies d'actuació definides i proposades pel Departament en el Pla d'acollida dels centres docents es concretin segons les característiques de cada centre i de la seva situació i context.⁶ A l'apartat d'*Orientacions per a l'elaboració del pla d'acollida del centre* es remarca com a cabdal tenir en compte en l'alumnat que arriba a les escoles catalanes procedent d'altres països “*el fet que no tots els alumnes han tingut una escolarització prèvia i continuada, i també que les pautes culturals i les expectatives que tenen dipositades en l'escola poden ser molt diferents*”. Aquestes circumstàncies condicionaran les actuacions que l'escola posi en marxa per tal de facilitar l'adaptació d'aquest alumnat que s'incorpora de nou al centre. El text al qual ens referim fa èmfasi en la necessitat d'informar els alumnes i famílies del funcionament i l'organització de la institució escolar, contextualitzant-ne la seva funció: “*Els nous codis de comunicació i les normes de funcionament costen d'adquirir i d'assolir. [...] Aquí hi té un paper fonamental el desconeixement de la llengua, i també els diferents rols i conceptes que representen, dins de cada cultura, el mestre, la disciplina, els gestos, el tracte entre iguals i la participació dels nens i de les nenes...*”

L'estudi de les mentalitats⁷ dels nousvinguts a l'escola respon, doncs, a la necessitat d'acostar-nos a les representacions mentals, prejudicis, concepcions, expectatives,

⁶ DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: Servei d'Educació Especial i Programes Educatius-Pograma d'Educació Compensatòria, *Pla d'acollida del centre docent*, Generalitat de Catalunya, 2001.

⁷ Vegeu, més endavant, l'apartat 2.2. d'aquesta memòria corresponent a la metodologia emprada en el treball de recerca i la seva fonamentació teòrica.

incerteses, pors, incomprendions... que de l'entorn escolar aquests alumnes i llurs famílies tenen per tal d'establir un pont real que permeti entendre'ns i poder construir un diàleg de debò entre uns i altres.

Malgrat tot, la necessitat constatada no té un clar correlat metodològic que permeti fer-nos càrrec a les escoles de l'abast tan profund de la diversitat cultural. L'assoliment del coneixement de la perspectiva dels nousvinguts sobre l'acolliment que els dispensem no pot dependre exclusivament de la informació que s'aconsegueix des de l'escola mateixa. La relació alumne-mestre o mestre-famílies no és una relació personal qualsevol, sinó que està molt afectada pels condicionaments que imposa l'àmbit escolar en què es produeix i els rols que en aquest medi assumeixen uns i altres. L'avaluació de l'acollida i els seus efectes sobre els alumnes i llurs famílies depèn certament i en primer lloc de la informació que va aconseguint el professorat a base de la relació contínua amb ells (en trobades fortuïtes, entrevistes concertades, reunions, etc.), però això no és suficient perquè aquesta relació està inevitablement sotmesa a condicionaments que la compliquen i distorsionen.

Per això, perquè cal disposar també d'una informació sobre aquest tema assolida fora del medi escolar, mitjançant una metodologia de recerca adequada al seu objecte (en aquest cas, les mentalitats, pressupòsits culturals, els preconceptes...). Aquest treball ha estat elaborat a partir, sobretot, de l'anàlisi i l'aprofundiment de bibliografia especialitzada sobre el tema i de la informació que les entrevistes amb familiars directes d'alumnes estrangers nousvinguts m'han ofert fora de l'àmbit estrictament escolar.

Cal dir, finalment, que no pretenc de cap manera, amb la informació obtinguda, dogmatitzar ni establir conclusions definitives sobre la mentalitat dels immigrants (això podria ser objecte d'un treball sociològic ampli i rigorós, sempre renovat, que em depassa). La meua recerca, fruit de lectures i sobretot del contacte amb alguns immigrants als quals he entrevistat, és una aproximació a les percepcions que es tenen de l'escola, amb el convenciment que les expectatives sobre l'escola existeixen i que són significatives per a les persones nousvingudes, que condicionen la seva manera de fer i de situar-se en el medi escolar. Tenir-les en compte i buscar-les en cada cas és necessari des de la nostra escola, perquè esdevingui realment una escola d'acollida.

Aquest treball és un exemple de què això es pot fer. En última instància, contribuir a què aquesta informació es pugui tenir en compte en l'elaboració dels plans d'acollida dels centres educatius i en la seva avaluació posterior és el que pretén.

1.2. OBJECTIUS DE LA RECERCA

El treball d'investigació que m' he proposat, doncs, té els següents objectius bàsics:

1. Conèixer les actituds, pressupòsits i expectatives relatius a l'educació i al medi escolar amb què l'alumnat nouvingut i llurs famílies arriben a les nostres escoles i la percepció que les famílies d'aquests alumnes tenen de l'escola en general en funció de la seva pròpia perspectiva cultural.
2. Conèixer la percepció que les famílies d'aquests alumnes nouvinguts i d'incorporació tardana tenen dels centres escolars amb què es relacionen i la valoració que en fan un cop esdevinguda l'acollida inicial.
- 3.- Implementar, en la recerca així definida, la metodologia d'investigació mitjançant l'anàlisi teòrica d'entrevistes que inspira la sociologia comprensiva del pensador Pierre Bourdieu, especialment adient per a la comprensió dels *habitus* (mentalitats) amb què interactuen els diferents actors socials en una determinada situació. Aquesta metodologia pot proporcionar un coneixement ric i matisat del fenomen estudiat impossible d'assolir exclusivament des del medi escolar o amb altres instruments de recerca extensiva (enquestes, sondeigs, etc.).
- 4.- Realitzar propostes pràctiques que complementin, facilitin i millorin l'elaboració dels Plans d'acollida dels centres i la seva posterior avaluació, tenint en compte el coneixement del punt de vista dels nouvinguts respecte el medi escolar.

2. EL TREBALL DUT A TERME

2.1. DISSENY DEL PLA DE TREBALL

2.1.1. Descripció de la recerca

D'acord amb els objectius establerts, aquesta investigació ha consistit bàsicament en:

- Un aprofundiment teòric en la temàtica relativa a les relacions interculturals en el context escolar, basat en el treball de la bibliografia especialitzada (vegeu també l'apartat 2.3.2 d'aquesta memòria).

D'entre els nombrosos llibres i estudis consultats i treballats, cal destacar les aportacions d'autors significatius en l'àmbit de l'educació i la immigració com Martine Abdallah-Pretceille, Amina Bargach, Margarita Bartolomé, Francesc Carbonell, Jaume Carbonell (juntament amb Núria Simó i Antoni Tort), el Colectivo loé, Coral Cot Juvinyà, José Antonio Jordán, Teresa San Román i Rosario Valcárcel (les referències bibliogràfiques completes són a la Bibliografia, a l'apartat 6).

- Un estudi del fenomen migratori a Catalunya i, concretament a Sabadell, mitjançant l'ús i l'anàlisi de dades recollides pels serveis estadístics municipals, els serveis d'acollida als immigrants, d'atenció social... i converses amb col·legues, o sigui, mestres que treballen en centres on hi ha immigrants escolaritzats, etc. (cal remarcar el caràcter paradigmàtic que pot tenir la ciutat de Sabadell entre les ciutats mitjanes catalanes, per ser una ciutat industrial del cinturó de Barcelona, amb una estructura molt marcada de barris, etc.).

Per això ha estat important disposar dels anuaris sobre immigració a Catalunya que publica la Fundació Jaume Bofill (he consultat els dos darrers, de l'any 2001 i del 2002), les memòries del Servei Ciutadà d'Acolliment als Immigrants, de Sabadell, i els balanços de l'Ajuntament de Sabadell sobre la immigració a la ciutat.

- La participació activa en activitats de voluntariat amb immigrants en el *Servei Ciutadà d'Acolliment als Immigrants (SCAI)* de Sabadell, amb la finalitat de conèixer

d'aprop diferents experiències d'immigració i integració. La meva experiència personal concreta ha consistit en coordinar grups de conversa setmanals, en llengua castellana, per a possibilitar la comprensió i el domini de la llengua en la quotidianitat d'algunes persones nouvingudes a Sabadell (marroquines, croates, romaneses i russes, sobretot).

D'altres voluntaris que participen a l'SCAI són immigrants que s'impliquen personalment en l'acolliment a d'altres persones immigrades; la seva aportació a aquest treball ha estat important.

- La realització d'entrevistes fora del context escolar amb persones immigrants que m'han proporcionat un coneixement força global i complet dels punts de vista de diversos col·lectius immigrants en relació a l'escola. La realització d'aquestes entrevistes, seguint la metodologia de Bourdieu, ha requerit:
 - un procés de selecció tipològica dels entrevistats, assegurant entrevistes amb mares i pares, de diverses procedències i edats, familiars d'alumnes de primària i secundària, d'ocupacions diverses i diferents nivells econòmics i educatius, en diferents moments dels seus processos de regularització i d'integració;
 - l'assoliment d'un grau suficient de coneixement, familiaritat i confiança amb qui ha estat proposat per a una entrevista;
 - la preparació acurada de l'entrevista a realitzar amb cada persona seleccionada, d'acord amb un guió previ confeccionat com a pauta general orientativa;
 - la realització de les entrevistes;
 - la transcripció de les entrevistes, i
 - l'anàlisi de les entrevistes amb una perspectiva sociològica i pedagògica.

- L'elaboració dels resultats de la investigació, tenint en compte:

- l'anàlisi exhaustiva i continuada de l'activitat investigadora: els meus propis pressupòsits culturals, les nocions prèvies que corresponen a la meua activitat professional com a mestra, les meves expectatives amb cada entrevistat, etc. Es tracta de fer un treball reflexiu que compti amb el propi bagatge personal i controli la seva influència en la situació investigada;
- l'establiment de tipologies de mentalitats relacionades amb la realitat escolar (relació d'aquestes tipologies amb els països o regions de procedència dels nousvinguts, estrat social, escolarització prèvia, etc.), i
- la concreció de possibles repercussions educatives de la investigació en l'elaboració i l'avaluació dels plans d'acollida dels centres educatius.

2.1.2. Temporització

La temporització del treball ha comptat amb tres fases de realització, d'acord més o menys amb els trimestres escolars, tal com es preveia en el Projecte del treball inicial presentat per a la concessió de la llicència d'estudis:

Durant la *primera fase* (del setembre al desembre) he iniciat el treball voluntari a Sabadell, al *Servei Ciutadà d'Acolliment als Immigrants (SCAI)*, participant en diverses activitats de voluntariat, sobretot en la coordinació d'un grup de conversa setmanal, en castellà, dirigit a persones estrangeres que volen defensar-se oralment en aquesta llengua.

La selecció de les persones a entrevistar seguint les prescripcions metodològiques assenyalades també ha estat iniciada en aquest període i la feina a l'SCAI m'ha possibilitat molts contactes. El treball de formació teòrica en el camp de les relacions interculturals i la fenomenologia de la percepció de l'"altre" (seguint autors com T. Todorov, P. Bourdieu, G. Steiner, T. San Román, J. Garreta, J. Manyer, etc.), així com les lectures de vessant més pedagògica (J. A. Jordán, F. Carbonell, M. Bartolomé...), ha estat encetat en aquest trimestre, però ha perdurat incrementant-se durant tota la investigació, durant les tres fases del treball de recerca.

El treball realitzat en la *segona fase* (en l'interval del gener a l'abril, aproximadament), ha estat fonamentalment la recerca de persones susceptibles a ser entrevistades, la realització

de les entrevistes, el treball de transcripció i la posterior anàlisi per a l'obtenció de conclusions.

La *tercera fase* (corresponent al període del maig fins a l'octubre) ha estat la de l'elaboració de les propostes relatives als Plans d'acollida de les escoles; és a dir, hi ha hagut la concreció per a la pràctica docent en els centres d'ensenyament i l'elaboració i redacció final de la present memòria.

2.2. ASPECTES METODOLÒGICS

Flaubert deia que voldria viure totes les vides.

2.2.1. La importància del coneixement de les mentalitats

Una part fonamental d'aquest treball sobre la percepció del medi escolar per part de les famílies immigrades es basa en l'anàlisi i l'aprofundiment d'un recull d'entrevistes fetes a familiars directes d'alumnes nous a Catalunya procedents d'altres països. És a dir, mitjançant l'entrevista es tracta d'anar posant de manifest les mentalitats o el conjunt de pressupòsits de les mares o els pares d'aquests infants, la perspectiva educativa des de la qual miren l'escola del seus fills, les expectatives que tenen, els prejudicis, les valoracions, els interessos explicitats o no, els temors i els recels, les incerteses...⁸

La sociologia reflexiva, també dita comprensiva –on s'inscriu el pensador Pierre Bourdieu al qual seguim–, insisteix sempre en la necessitat de comprendre el sentit o significat que els actors socials donen a les seves accions com a factor no únic però imprescindible per a comprendre la vida social. És clar que la metodologia emprada en aquest treball i la fonamentació teòrica que la sustenta estan estretament lligades.⁹

⁸ Em baso, sobretot, per a la fonamentació teòrica d'aquest treball, en l'enfocament epistemològic i les suggerents propostes d'anàlisi metodològica de Pierre Bourdieu recollides a: P. BOURDIEU, *La misère du monde* i P. BOURDIEU i L. WACQUANT, *Per a una sociologia reflexiva* (vegeu la Bibliografia).

⁹ Diu Bourdieu a *Per a una sociologia reflexiva*: "He trobat les idees teòriques que considero més rellevants en la meua pràctica, tot fent una entrevista o codificant un qüestionari. Parafrasejant Kant, podria dir que la recerca sense teoria és cega i que la teoria sense recerca és buida.", [140]. Per a Bourdieu, el primer precepte del mètode que proposa "imposa el combatre amb tots els mitjans la inclinació inicial a pensar el món social de manera realista [...]: cal pensar relacionalment.", [199].

D'acord amb l'anomenada sociologia reflexiva, creiem que els continguts que constitueixen la mentalitat donen sentit a allò que cadascú fa en cada situació que viu. Quan parlem de mentalitat ens referim al conjunt d'*habitus* (actituds, disposicions, esquemes valoratius, etc.) que cadascú posseeix en funció de la pertinença a un grup social, de la pròpia ubicació en un espai o posició social determinats per tota una sèrie de condicionaments materials o econòmics, mecanismes d'inclusió o d'exclusió, relacions de dependència, etc. Per això diem que la mentalitat dels nouvinguts no és tan sols el conjunt d'*habitus* que tenen com a "magribins" o com a "llatinoamericans", sinó els que els corresponen, per exemple, com a "magribins-amb-una-determinada-història-migratòria-i-que-avui-ocupen-una-concreta-posició-social-al-nostre-país".

El coneixement de l'*habitus*¹⁰, de la mentalitat de l'*altre* –que és "altre" perquè viu i veu el món des d'un univers ideològic i cultural distint del nostre i perquè ocupa posicions socials diferents de les nostres– ens pot ajudar a intentar desfer tota mena de possibles equívocs, situacions de conflicte, d'imposició, d'automarginació, etc. L'ús de la sociologia reflexiva "*proporciona un mitjà per a conèixer i comprendre els altres (i a un mateix)*"¹¹ en la situació concreta que viuen i amb la trajectòria que porten al darrera.

La proposta metodològica de Bourdieu considera l'entrevista com un instrument bàsic de recerca, ja que ens proporciona un coneixement *intensiu* de les mentalitats, inassolible amb altres mitjans com les enquestes, els sondejos, etc. Aquests altres mitjans sovint creen la ficció d'un saber *extensiu* sobre la realitat social, però plantegen moltes dificultats pel que fa a la seva concepció, disseny, intencionalitat, realització o interpretació.¹²

Bourdieu ha reflexionat a fons sobre la relació d'entrevista i els condicionaments a què està sotmesa. Aquests condicionaments tenen a veure amb l'origen social de l'investigador, amb la posició que ocupa en els diversos camps socials i, particularment, en els camps cultural i acadèmic, o amb el bagatge cultural amb què realitza la seva recerca: preconceptes impensats i nocions donades per descomptat, problemes, motivacions i interessos, conceptes teòrics, instruments d'anàlisi, mètodes... Parteix de la premissa, doncs, que no hi

¹⁰ "L'*habitus* és un concepte proper al de la "intenció en acció" de Searle o de l'"estructura profunda" de Chomsky.", [26]. Més endavant, en el mateix llibre, referint-se a l'*habitus*, Bourdieu aclareix: "Parlar d'*habitus* és proposar que el que és individual, i fins i tot personal, que allò que és subjectiu, és també social i col·lectiu. L'*habitus* és una subjectivitat socialitzada.", [104].

¹¹ Vegeu *Per a una sociologia reflexiva*, [185]. Més endavant, els autors diuen: "La sociologia (reflexiva) permet comprendre el món, donar-ne raó. [...] Comprendre plenament la conducta de l'agent que actua en un camp, comprendre la necessitat sota la qual actua, és fer necessari allò que d'entrada sembla contingent.", [173-4].

ha una recerca seriosa sobre la realitat social si no es fa un esforç constant per explicitar, i també depurar quan sigui necessari, tot allò que l'investigador aboca, volent o no, sobre el seu objecte d'estudi.

L'objectiu de Bourdieu és posar de manifest "*els problemes inseparablement pràctics i teòrics sorgits del cas particular de la interacció entre l'entrevistador i la persona a qui interroga*". Aquests problemes es concreten més clarament com a "distorsions" que determinen la manera en què s'estableix la relació d'entrevista i marquen els seus resultats. El que cal és conèixer aquestes distorsions per tal de *controlar-les*, tot sabent, al mateix temps, que no poden ser completament eliminades.¹³

La pretensió de fer palesos els factors que distorsionen la relació d'entrevista no comporta, però, la suposició que un cop aquests factors siguin desvetllats l'investigador sigui capaç d'establir una relació absolutament neta amb l'objecte que l'ocupa, en aquest cas les persones entrevistades. Bourdieu nega aquest "somni positivista" i proclama que qualsevol activitat científica comporta tant la construcció de l'objecte investigat com la del coneixement que l'investigador obté sobre aquest objecte.¹⁴

2.2.2. Les entrevistes segons Bourdieu: potencialitats i limitacions

Podríem resumir, doncs, les tesis de Bourdieu sobre la relació d'entrevista així:

En primer lloc, *la relació d'entrevista comporta sempre una distància entre investigador i investigat que cal reduir*. Aquesta distància ve determinada per diversos factors: dissimetria social, "decalatge" pel que fa a la comprensió dels objectius, fins i mètodes de l'entrevista, desajustament entre els llenguatges, desconfiança, por a l'objectivació, resistència a l'objectivació...

En segon lloc, l'entrevista ha de facilitar la *comprensió d'allò que la persona entrevistada és per mitjà d'allò que diu*. Aquesta comprensió té *un moment receptiu i un moment de*

¹² "*Una ciència de la societat ha de reconèixer que el punt de vista i les interpretacions dels agents són un component indiscutible de la realitat completa del món social.*", [18].

¹³ "*En l'estructura de la relació d'entrevista estan inscrites tota mena de distorsions. Es tracta de conèixer i controlar aquestes distorsions en la realització d'una pràctica que pot ser reflexiva i metòdica, sense ser l'aplicació d'un mètode o la posada en pràctica d'una reflexió teòrica.*", *La misère du monde*, [1391].

¹⁴ Les dades, "*que són preses com si fossin el concret directament, són de fet el producte d'una formidable abstracció –i sempre és així perquè la dada sempre és construïda–; però el més greu és que es tracta d'una abstracció que s'ignora com a tal.*", *Per a una sociologia reflexiva*, [197].

construcció que Bourdieu considera inextricablement lligats. Per això, cal una *apertura respectuosa* a la persona entrevistada, una gran disposició a fer-se càrrec de la seva singularitat, de la seva manera de veure i viure les coses des de la seva posició social particular... i és necessària també la voluntat *d'explicar genèticament i genèricament* l'experiència que expressa l'entrevistat a partir de les estructures socials invisibles de les quals n'és un producte i que l'investigador concep des d'un determinat marc teòric.

Finalment, en tercer lloc, en la realització de les entrevistes cal combinar dues estratègies bàsiques: *per facilitar la recepció*, cal fer servir recursos que ajudin a reduir al mínim la distància que imposa d'entrada la relació d'entrevista¹⁵; i *per facilitar la construcció explicativa*, cal aconseguir mitjançant una mena de *maïèutica* que l'entrevistat lliuri, com en una "autoanàlisi assistida", les claus que permeten entendre el caràcter de "necessitat" que té la seva experiència, és a dir, la inserció de la seva experiència en l'entramat social del qual n'és un resultat.¹⁶ "*El punt de vista dels agents varia sistemàticament en funció del lloc que ocupen en l'espai social objectiu*"¹⁷, diu Bourdieu.

2.2.3. Reduir la violència simbòlica per a la comprensió de l'altre

Hem vist que les entrevistes són un mitjà útil d'aproximació a la comprensió de l'altre, entès com un subjecte divers a mi mateix, però amb molts més elements comuns que no pas diferenciadors. I hem posat de manifest que la importància de *comprendre* l'altre (l'entrevistat, en aquest cas) és cabdal en tota relació social. *Comprendre* consisteix en saber-se *explicar* les raons dels altres, entrar d'alguna manera en la seva mentalitat, en la seva cosmovisió, en la forma de plantejar-se l'estar en el món..., sempre tenint molt en compte *el món molt concret* en què està.¹⁸ Parlem d'un *comprendre* l'altre que significa, en darrer terme, ser capaços de l'empatia.

¹⁵ "*Les preconstruccions són arreu.*", diu Bourdieu a *Per a una sociologia reflexiva*, [205].

¹⁶ "*El sociòleg [l'investigador, en general] no pot ignorar que el que caracteritza el seu punt de vista és ser un punt de vista sobre un punt de vista. [...] I és només en la mesura en què sigui capaç d'objectivar-se ell mateix que, tot restant en el lloc del món social que li ha estat inexorablement assignat, podrà traslladar-se amb el pensament al lloc on es troba situat el seu objecte (que és també, almenys en certa mesura, un alter ego) i adoptar així el seu punt de vista, és a dir, comprendre que si estigués, com s'acostuma a dir, en el seu lloc, seria i pensaria, sens dubte, com ell.*", *La misère du monde*, [1424].

¹⁷ Vegeu *Per a una sociologia reflexiva*, [18].

¹⁸ "*Contra la vella distinció diltheyana, cal afirmar que comprendre i explicar són una sola cosa.*", *La misère du monde*, [1400].

Però en la relació entre l'entrevistador (jo) i l'entrevistat (l'altre) sovint s'estableix una dissimetria important, apareix una mena de relació de dominador i dominat, és a dir, sorgeix l'anomenada *violència simbòlica*.

La violència simbòlica no és només la violència subtil que una persona exerceix sobre l'altra en virtut tan sols de la diferència de posicions que cadascuna ocupa en l'espai social i dels diferents capitals socials de què cadascuna disposa en funció de la seva posició, sinó sobretot la violència que una persona exerceix sobre si mateixa pel fet d'autorepresentar-se segons determinats clixés o esquemes mentals. Podem pensar que quan un immigrant es situa davant del professor del seus fills es troba a si mateix en una posició que disminueix o pot disminuir les possibilitats d'establir una relació franca que faciliti la col·laboració i l'entesa entre les dues parts. La violència simbòlica ve vehiculada per una multitud de detalls: gestos, escenaris, maneres de fer o de preguntar..., que confirmen a qui la pateix en la representació que té de si mateix. La violència simbòlica és l'expressió de moltes altres violències (materials, legals, laborals, etc.) que pot patir una persona immigrada i que conflueixen en la relació que el mestre estableix amb les famílies o, també entre l'entrevistador i els entrevistats. En aquesta relació, el llenguatge més que un simple mitjà de comunicació és un instrument o un suport de les relacions de poder.¹⁹

Ser conscients d'aquesta realitat ens pot portar a intentar reduir al màxim la *violència simbòlica* que es pot exercir a través de la relació d'entrevista, sent capaços d'instaurar "una relació d'escolta activa i metòdica, tan allunyada del pur deixar fer de l'entrevista no dirigida com del dirigisme del qüestionari; postura aparentment contradictòria que no és fàcil de mantenir en la pràctica."²⁰ Aquest és un repte –tan medològic com teòric– important; mitjançant la proximitat social i la familiaritat entre l'entrevistador i l'entrevistat, dues de les condicions principals d'una comunicació "no violenta", es pot ajudar a neutralitzar l'efecte de "dissimetria cultural" (encara que això no sigui completament possible). Cal no oblidar, tanmateix, que moltes vegades, "*la violència simbòlica és aquella forma de violència que s'exerceix sobre un agent social amb la seva complicitat.*"²¹

¹⁹ "Les desigualtats de competència lingüística es revelen constantment en el mercat de les interaccions quotidianes. De fet, l'accés al llenguatge legítim és completament desigual i la competència teòricament universal és en realitat monopolitzada per uns quants.", *Per a una sociologia reflexiva*, [124]. Incidint en aquesta temàtica, Boudieu més endavant diu que la totalitat de l'*habitus* de classe (o sigui, la posició que s'ocupa sincrònicament i diacrònicament en l'estructura social) s'expressa a través de l'*habitus* lingüístic, que no n'és més que una dimensió, [126-7].

²⁰ Vegeu *La misère du monde*, [1393].

²¹ Vegeu *Per a una sociologia reflexiva*, [145].

Tenir presents les coordenades posicionals: sexe, nivell educatiu, orígens de classe, lloc de residència, posició econòmica, situació legal, ús de la llengua del país receptor, característiques ètniques, etc. i no oblidar l'existència inevitable d'un *decalage* entre l'objecte de l'entrevista percebut i interpretat per l'entrevistat i l'assignat per l'entrevistador permet reduir la distància entre ambdós i possibilitar la comprensió desitjada.

2.2.4. Els moments de l'entrevista

Els diversos moments del procés d'elaboració i publicació de les entrevistes són: la preparació (1), la conducció de l'entrevista (2), i finalment la transcripció i el control de la lectura que se'n farà (3).

(1) En el moment de la preparació de l'entrevista, sorgeixen els següents *problemes*:

- El *decalatge* inicial entre l'entrevistador i l'entrevistat degut a les diverses posicions socials i capitals culturals, econòmics, simbòlics.
- La distància social entre l'entrevistador i l'entrevistat comporta una *violència* sobre l'entrevistat que distorsiona la relació d'entrevista.

Davant això, com a *resposta* cal cercar:

- Estratègies per a reduir el màxim la distància social entre entrevistador i entrevistat. Per exemple: familiarització amb l'entrevistat i el medi en què es mou, etc.

(2) Durant la conducció de l'entrevista, els *problemes* són:

- La imposició de problemàtiques per part de l'entrevistador, la diferent comprensió de l'objecte, el mètode i els objectius de l'entrevista, la por de l'entrevistat a ser objectivat...;
- L'entrevistat pot marcar també el ritme de l'entrevista i fer que respongui només als seus interessos, ajustar-se deliberadament a les expectatives de l'entrevistador, pot intentar vendre una imatge artificial de si mateix, reconstruir la seva experiència segons un discurs acadèmic, simular una autoanàlisi ("autoanàlisi complaent"), etc.

Com a *respostes* cal tenir en compte que:

- -La proximitat social entre entrevistador i entrevistat, quan és possible, pot contribuir a resoldre aquests inconvenients.
- Un treball ocult de mimetisme pot fer que el diàleg esdevingui el més "natural" possible en un marc de confiança: cal tenir cura del llenguatge, demostrar capacitat per posar-se en el lloc de l'altre, cal fer de manera que les preguntes tinguin sentit per a l'entrevistat, cal assumir una actitud d'apertura atenta a l'altre que s'allunyi de tota escolta rutinària.

-Tenir un coneixement de la persona entrevistada pot facilitar la superació de la distància objectivant; un coneixement personal bastit a base de converses, que pugui ser objectiu respecte les seves condicions d'existència...

- La resposta adequada a aquestes actituds de l'entrevistat consisteix en conduir l'entrevista com una operació de *maièutica* que afavoreixi l'expressió del discurs personal de l'entrevistat, però que també es preocupi de posar de manifest les estructures socials immanents a les seves declaracions conjunturals. Per això també cal anar guanyant un coneixement ingent de la persona entrevistada, de les seves condicions d'existència, de la seva trajectòria... A partir del coneixement aquest que es va assolint es formulen les preguntes com una mena d'hipòtesis que anticipen les direccions de les respostes que s'obtenen en cada cas.

(3) En la transcripció de l'entrevista i el control de la lectura hi ha implícits aquests *problemes*:

- Conciliar l'obligació de fidelitat a allò que s'ha dit i la necessitat d'elaborar un producte llegible.
- En tota transcripció es perden molts elements que acompanyaven les declaracions de l'entrevistat i que també constitueixen el seu sentit: gestos, to de veu, tempo, ritme, sospirs, silencis "plens"...
- L'entrevista té un caràcter exemplificant i una força emocional que no té mai la simple argumentació al voltant d'una tesi. Però, cal tenir en compte també que l'entrevista realitzada segons les pautes assenyalades i fidelment reportada està molt sovint desprotegida respecte de qualsevol lectura salvatge, favorable o desfavorable.

Les possibles *respostes* a aquests problemes plantejats són:

- Alleugerir l'entrevista de tot allò que la fa il·legible (tics de llenguatge, frases confuses...), sense canviar les paraules o alterar l'ordre de les qüestions o el desenvolupament de l'entrevista.²²
- Proporcionar al lector instruments –títols, qüestions plantejades, preàmbuls que recullen els continguts merament informatius de l'entrevista– que l'ajudin a realitzar una lectura comprensiva, és a dir, que el permetin situar-se mentalment en la posició que l'entrevistat ocupa en l'espai social, copsar, des d'aquesta posició, els seus

²² "N'hi ha prou en deixar fer, en abstenir-se de tota intervenció, de tota construcció, per caure en l'error. Es deixa aleshores el camp lliure a les pre-construccions.", *La misère du monde*, [1413].

punts de vista i conèixer les condicions objectives que determinen la peripècia vital de l'entrevistat.²³

D'aquesta manera, seguint el sociòleg francès, l'entrevista transcrita –l'aparent relat d'una existència particular²⁴– esdevé també la base d'un coneixement profitós i comprensiu d'allò que pensen, senten i viuen els diversos actors socials.

2.2.5. Les entrevistes amb les famílies d'alumnes nous

Tot el que acabem d'exposar fins ara remarca el potencial de les entrevistes com a instrument de comprensió i, per tant, com una via d'accés a les persones entrevistades que, en el nostre cas, són les famílies dels alumnes nous a l'escola catalana. És evident que el coneixement de la mentalitat amb què els diversos protagonistes participen en una situació social no s'assoleix fàcilment si restem immersos en el context que delimita aquesta situació.

Amb tot, volem posar de manifest novament que no pretenem de cap manera, amb la informació que hem obtingut, establir conclusions definitives. La nostra recerca, fruit de lectures i sobretot del contacte amb alguns immigrants als quals hem entrevistat, és una aproximació a les percepcions que les famílies immigrants tenen de l'escola, perquè les expectatives sobre el medi escolar existeixen i són significatives per a les persones noves ja que condicionen la seva manera de fer i de situar-se en el medi escolar. Tenir-les en compte i buscar-les en cada cas és necessari des de la nostra escola, que és l'escola de recepció de l'immigrant. Aquest treball vol ser un exemple de què això es pot fer.

El fet de fonamentar aquesta recerca en entrevistes fora del medi escolar ens ha permès acostar-nos a comprendre millor els punts de vista de les persones immigrades en relació a l'escola i, en general, a l'educació dels fills, sense la constricció que suposa el context

²³ En la transcripció i anàlisi d'una entrevista, *"la redacció més literal (la simple puntuació, el lloc d'una coma, per exemple, pot canviar tot el sentit d'una frase) és ja una veritable traducció o fins i tot una interpretació."*, [1416].

²⁴ Pel que fa a la relació entre la singularitat d'una entrevista que explica un cas particular i la seva possible generalització, Bourdieu aclareix: *"Contràriament a allò que podria fer creure una visió ingènuament personalista de la singularitat de les persones socials, és només la revelació de les estructures immanents a les declaracions conjunturals pronunciades en una interacció puntual el que permet recuperar l'essencial del que constitueix la idiosincràsia de cadascuna de les persones i tota la complexitat singular de les seves accions i reaccions."*, [1409].

escolar, ja que sovint aquest ve molt determinat pels diferents rols que juguen els qui s'hi relacionen (mestres, alumnes, famílies, etc.).

Amb això no volem pas restar importància als instruments, recursos o estratègies que els centres educatius porten a terme per a fer-se càrrec de la mentalitat dels nouvinguts que acullen. L'empatia és bàsica en tota acció educativa i tot el que l'escola fa per acostar-se a l'alumnat nouvingut i acollir-lo significa voler comprendre'l; per exemple, la recerca d'informació sobre els països de procedència de l'alumnat en l'esforç per a conèixer-ne els principals trets culturals, l'aplicació dels Plans d'acollida de centre i els protocols previstos per a realitzar-ne el seguiment, l'adequació d'alguns objectius educatius o activitats d'aprenentatge a determinades situacions, els diversos i continus mecanismes de control i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge que els mestres fem servir, la recerca d'informació mitjançant les entrevistes amb les famílies, etc. són vàlids i imprescindibles per a un bon coneixement de l'alumnat. L'entrevista en el medi escolar és també un recurs necessari, cabdal, però tanmateix té unes dificultats importants que cal tenir en compte i saber complementar amb estudis sobre la població immigrant realitzats en altres contextos d'un abast més ampli que el que l'escola ofereix.

D'entre les principals dificultats o distorsions que l'entrevista feta en el medi escolar comporta, cal considerar el fet que molt sovint l'educador posseeix un coneixement massa general i difús, ple de pressupòsits, sobre la mentalitat del seus interlocutors nouvinguts, insuficient o bé incapacitador d'una comprensió real i positiva. Comentaris informals sobre la marginació que la dona marroquina pateix en el si de la seva família "on no compta absolutament per a res", o la poca confiança que mereix un acord pres entre l'escola i una família equatoriana, per exemple, perquè "d'ells no te'n pots refiar, ja que et diuen que sí, que sí... i després fan el que volen", o "ja saps com són els argentins, no els pots dir res perquè ells ja ho saben tot", etc. molt sovint són retalls de converses entre passadissos a les escoles que posen de manifest uns prejudicis força implantats.

El mestre pot estar també subjecte a la multitud de tòpics que circulen sobre el fet migratori (per exemple, que emigren els més pobres dels països pobres) i sovint no coneix la problemàtica legal que suporten els immigrants, no es fa càrrec de la diversitat de trajectòries migratòries (unes molt traumàtiques, d'altres menys), etc.

D'altra banda, els resultats que podem esperar d'una entrevista en l'àmbit escolar són limitats en un context en què l'entrevistat es veu en un nivell de supeditació, d'inferioritat o

bé d'inseguretat perquè se sent incòmode en un "terreny" que li és aliè, que no és el seu. Hi pot haver una asimetria evident. Per exemple, hi ha mares marroquines que no van a recollir els seus fills petits quan acaba la jornada escolar, ni a les entrevistes personals amb el tutor o tutora dels nens i deleguen la responsabilitat generalment en una filla gran per evitar el contacte amb la mestra perquè sovint no dominen la llengua catalana ni castellana, defugen els "consells" sobre hàbits d'higiene, de conducta, etc. amb què el professorat d'infantil fa una especial incidència, etc. Intentar contactes amb aquestes mares planteja, doncs, les seves dificultats; tenir-los en exclusiva amb els pares en un context familiar en què l'educació dels fills depèn en bona part de les mares tampoc no és suficient.

La sensació, per part de l'entrevistat, de sentir-se jutjat per l'entrevistador, constantment observat i amb la incertesa de no saber si s'acompleixen o no les expectatives que aquest sobre ell s'hagi fet (por de l'entrevistat a dir quelcom d'inconvenient, ridícul, fora de lloc...) és un altre aspecte que no hem de menystenir. La por a l'objectivació és molt freqüent en els entrevistats, en un context on l'entrevistador no és neutre (és el mestre del seu fill) encara pot ser més present i aclaparadora. A això cal afegir-hi el generalitzat respecte que a les opinions del mestre té l'immigrant, lligat al temor a importunar-lo.

L'ocasionalitat de les entrevistes, el temps tan reduït que sovint se'ls acostuma a concedir dins l'horari escolar, l'acumulació de temes a tractar en poca estona, etc. també són factors entorpidors que cal considerar. Fóra bo molt més temps per a fer-nos càrrec de les persones que tenim al davant i de la seva situació vital, un espai acollidor sense sorolls ni presses, una atmòsfera de confiança..., i tot i així és notori que els rols que jugaran en aquestes situacions l'entrevistat (famílies d'alumnes) i l'entrevistador (mestre) condicionarà significativament la comunicació que hi pugui haver entre ells.

És per tot això, doncs, que l'entorn físic o els "escenaris" de les entrevistes fetes en aquesta recerca han estat fora de l'escola.

2.3. RECURSOS EMPRATS

2.3.1. Els escenaris de les entrevistes

L'establiment d'un clima de confiança, com hem vist, per a facilitar la reducció de la distància inevitable entre l'entrevistador i l'entrevistat, és un aspecte bàsic que hem tingut present tothora. Tanmateix, no sempre ha estat aconseguit amb el mateix grau ni amb la mateixa intensitat en les entrevistes, ja que els factors que el configuren són diversos i no sempre controlables del tot. Els principals "escenaris" de les entrevistes han estat aquests:

(A) *L'SCAI (Servei Ciutadà d'Acolliment als Immigrants)* és una federació d'entitats cíviques que coordinen els seus esforços per a rebre les persones immigrades i prestar-los tot un seguit de serveis que facilitin la seva positiva integració a la ciutat de Sabadell. L'SCAI realitza les seves activitats amb el suport econòmic de l'Ajuntament i en coordinació amb els Serveis Socials institucionals. L'experiència de l'SCAI té pocs equivalents al nostre país perquè no és gens freqüent trobar entitats d'acollida d'immigrants que prestin una atenció integral als seus usuaris. Per a donar una idea de la importància de l'entitat i la transcendència social de la tasca que realitza val a dir que al llarg de l'any 2001 l'SCAI ha atès 1.320 nous usuaris (el nombre de visites ha estat de 2.248), el 71% del quals són de Sabadell i el 29% de pobles i ciutats de la comarca.

La varietat de serveis que ofereixen les entitats de l'SCAI (format per la Lliga dels Drets dels Pobles, Càritas, Drapaires de Emaús, CITE de CCOO i UGT) ha permès que esdevingués un dels escenaris privilegiats per a la realització d'aquest treball. Aquests serveis són:

- Informació als estrangers sobre tot allò relatiu als seus drets i obligacions al nostre país.
- Tramitació de documentació relacionada amb la regularització de la situació legal dels immigrants.
- Assessorament laboral.
- Cursos de formació: de llengua castellana, d'obtenció del carnet de conduir, etc.
- Acompanyaments en gestions davant d'organismes oficials.
- Derivacions als Serveis Socials de l'Ajuntament i seguiment dels casos tractats.
- Grups de conversa per a mares i pares estrangers en escoles de la ciutat, per iniciativa dels centres.
- Tractament de problemes i conflictes relacionats amb el món laboral. Derivació a sindicats.
- Acollida d'immigrants "sense sostre".
- Assessorament d'estudiants de secundària, universitaris i investigadors interessats en la temàtica de la immigració.

- Activitats de sensibilització a la ciutat i a la comarca: participació en xerrades, taules rodones, etc.

L'SCAI proporciona un punt de vista global sobre el fenomen migratori a Sabadell i ha estat un lloc privilegiat per a entrar en contacte amb població immigrada fora dels centres escolars. Les entrevistes fetes mitjançant l'SCAI han tingut un clima de familiaritat força gran, fins al punt que un entrevistat de vegades ha donat l'accés a un altre, generalment amic seu. El fet de participar en la dinamització d'unes sessions de conversa setmanals a l'SCAI, per tal de potenciar la llengua castellana oral, també m'ha permès tenir un contacte distès i molt cordial amb immigrants d'una procedència ben variada (marroquins, ucraïnesos, russos, croates, romanesos, etc.), alguns dels quals he pogut entrevistar.

(B) *Els amics de coneguts*, és a dir, la via d'accés a possibles entrevistats per recomanació d'alguna persona entrevistada amb la que hi hagut una empatia evident, ha estat un altre mitjà important per a conèixer persones susceptibles de ser entrevistades i, generalment, l'experiència ha reeixit, ja que la proximitat entre l'entrevistador i l'entrevistat ha estat fruit d'una mena de complicitat que s'ha establert impícitament.

(C) *Càritas* és una de les entitats que forma part de l'SCAI i que treballa per a l'acolliment i el benestar de les persones amb risc de marginació, entre les quals hi ha una població cada cop més nombrosa de dones immigrants. Té diversos espais de promoció i integració socials, com l'anomenat *Punt de trobada*, reunions setmanals centrades en la inserció laboral, o el *Fil a l'agulla*, un taller de costura. Les entrevistes en aquests marcs, on hi acudeixen dones sobretot, m'ha permès accedir a la realitat de moltes famílies immigrades sense la constricció que suposaria fer-les immerses en el context escolar, essent mestra de l'escola dels seus fills.

(D) *El despatx d'uns amics advocats* a Barcelona, dedicat a la tramitació de documentació per a les persones immigrades, amb la peculiaritat d'oferir unes condicions econòmiques favorables i amb una especial incidència en el tracte digne i humanitzat a les persones, ha estat un altre dels escenaris escollits per a les entrevistes amb familiars directes de nens i nenes immigrants escolaritzats a Catalunya. La riquesa i la diversitat de situacions han repercutit en la recollida d'informació.

2.3.2. Anàlisi de bibliografia especialitzada

A la Bibliografia general hi ha el recull de la principal bibliografia pedagògica i sociològica entorn de les relacions interculturals en el medi escolar emprada per a la realització d'aquest treball.

Separada en blocs temàtics, cal esmentar:

- les obres de Pierre Bourdieu que han inspirat la *metodologia* de la recerca,
- els textos relatius a la *immigració* –i a les seves causes i conseqüències– com a fenomen social cabdal (Colectivo Ioé, Sami Naïr, Teresa San Román...),
- els que fan referència a l'*Islam* i miren de fer-lo comprensible (Mathias Enard, Jordi Garreta, Josep Manyer, Lluís Sols),
- els llibres, estudis i articles que tracten la immigració des de l'*àmbit educatiu o escolar* (Martine Abdallah-Preteuille, Abdelouahed Allaoui, Amina Bargach, Margarita Bartolomé, Xavier Besalú –amb Judit Fullana i Montserrat Vilà–, Francesc Carbonell, Jaume Carbonell –amb Núria Simó i Antoni Tort–, Coral Cot, José Antonio Jordán, Rosario Valcárcel, etc.). Les referències bibliogràfiques completes, així com d'altres llibres o articles d'interès, apareixen a la Bibliografia (apartat 6).
- La *informació estadística* sobre el fenomen migratori ha estat extreta fonamentalment dels anuaris dels anys 2001 i 2002 de la Fundació Jaume Bofill relatius a la immigració a Catalunya, la memòria de l'SCAI (Servei Ciutadà d'Acolliment als Immigrants, de Sabadell) i els balanços de l'Ajuntament de Sabadell sobre la immigració a la ciutat.

2.3.3. Cursos realitzats

Durant el període de gaudi de la llicència d'estudis, he pogut participar en els següents cursos i seminaris relacionats amb la temàtica estudiada:

- Seminari dirigit per Sami Naïr: "*Fluxos migratoris, política d'integració i identitat*", Sabadell, de l'11 al 14 de novembre de 2002, Fundació Caixa de Sabadell.*

- Seminari dirigit per Mathias Enard: "*Cultura i religió a l'Islam*", Sabadell, del 14 al 28 de novembre de 2002, Lliga dels Drets dels Pobles.*
- Conferència d'Amina Bargach: "*Els infants i els joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris*", Barcelona, 28 de febrer de 2003, Generalitat de Catalunya i Fundació Jaume Bofill.*
- Simposi: "*Dinàmiques d'inclusió social*", Mataró, març de 2003, Moviment Educatiu del Maresme.
- Curs "*Immigració, interculturalitat i política de joventut*", Barcelona, del 25 de març al 20 de maig de 2003, Generalitat de Catalunya i Fundació Jaume Bofill (una sessió del qual és la conferència de Fatiha Benhammou: "*Les segones generacions d'immigrants*" *).

* [El resum dels continguts d'aquests cursos es pot consultar a l'Annex 1.]

- ELS RESULTATS DE LA RECERCA

3.1. LES FAMÍLIES NOUVINGUDES

3.1.1. La població estrangera a Catalunya: algunes dades²⁵

És ben sabut que Catalunya té una llarga tradició com a terra d'acollida d'immigrants. Darrerament, d'una manera progressiva i evident, quan ens referim als immigrants no parlem ja de les persones vingudes d'arreu de l'Estat espanyol (murcians, andalusos, extremenys...), sinó de les que arriben d'altres països, és a dir, parlem dels *estrangers*. La categoria "estranger" és una construcció administrativa que fa referència al fet de no posseir la nacionalitat espanyola; el concepte d'immigrant, en canvi, és una categoria social que es refereix al fet de desplaçar-se per viure, temporalment o de manera estable, en un altre país.

Resulta difícil avaluar les dimensions i l'abast del fenomen migratori en la seva globalitat, ja que és quelcom complex que consta d'etapes i processos diversos, però és un fet observable que l'evolució de la població immigrant estrangera resident a Catalunya ha seguit una tendència creixent en els darrers anys, sobretot des de principis dels anys noranta. Conèixer algunes dades rellevants sobre la població immigrada, dades quantitatives relatives a la composició dels diferents grups d'immigrants segons el seu origen, ens possibilitarà un coneixement millor de les famílies dels alumnes nous als nostres centres educatius.

És difícil determinar el nombre de persones no autòctones que viuen al nostre país. Cal no oblidar que les dades –encara que imprescindibles– són sempre una *aproximació* a la realitat, que mai no poden abarcar en la seva totalitat. Les referents a la immigració a Catalunya han estat obtingudes a través de registres administratius, els dels padrons municipals i els del Ministeri de l'Interior. Podem dir que *a finals de l'any 2002, a Catalunya hi havia gairebé mig milió de persones estrangeres empadronades* (460.282), el que

²⁵ Per aquest apartat remetem a l'informe *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*, publicat per la Fundació Jaume Bofill i l'Editorial Mediterrània (2003), el més recent dels que disposem. La part de l'estudi que es refereix a la població estrangera a Catalunya (cap. 10) es basa en les dades que ofereixen els padrons i les del Ministeri de l'Interior, que no són coincidents. El capítol que tracta de l'alumnat estranger a les escoles catalanes (cap. 11) es basa fonamentalment en dades proporcionades pel Departament d'Ensenyament.

representava el 6,96% de la població total empadronada. Aquest quasi 7% de la població de Catalunya que són estrangers, segons la Secretaria per a la Immigració que recull la informació dels padrons, contrasta amb les dades del Ministeri de l'Interior (que té en compte la residència regular en el territori), segons el qual el total d'estrangers regulars constitueix el 5% de la població catalana. El nombre de persones empadronades, doncs, supera el nombre de residents regulars.

La no coincidència entre les dades dels padrons i les del Ministeri té una explicació: molts dels immigrants que es troben en una situació irregular s'empadronen al municipi on viuen perquè l'empadronament garanteix l'accés a la sanitat, a l'ensenyament i a d'altres serveis i, a més, constitueix una prova d'estada en el territori que a la llarga els pot facilitar la regularització per la via de l'arrelament.²⁶ És bastant probable que el volum real dels estrangers quedi més ben recollit en els registres de padrons que en els del Ministeri de l'Interior, però sempre cal prendre les dades amb precaució perquè no són oficials, és a dir, no han estat depurades per l'INE de possibles errors i duplicacions (per exemple, com que els padrons es basen en les altes i les baixes comunicades per les persones, poden acumular població que ja no viu en el municipi perquè molt pocs estrangers es donen de baixa en el municipi on han viscut quan canvien de residència).

Per zones d'origen, segons les dades dels padrons, el grup més important d'estrangers és el dels ciutadans que provenen de l'Amèrica Central i del Sud (són el 35% del total dels estrangers empadronats a Catalunya). Cal dir que aquest col·lectiu té prop del doble de persones empadronades de les que consten com a regulars. Els principals països d'origen de la població nouvinguda són: l'Equador, Colòmbia, l'Argentina, el Perú i la República Dominicana. La immensa majoria d'aquests immigrants han entrat al país pels aeroports, com a turistes, i s'hi ha quedat o bé a través de convenis migratoris o bé amb contractes des del país d'origen.

El segon gran grup és el dels originaris del Magrib, sobretot del Marroc (el 27% dels estrangers empadronats). Les diferències entre les dades dels padrons i les del Ministeri fan que, segons aquest darrer, el col·lectiu més nombrós sigui el dels magribins, ja que molts llatinoamericans no són residents regulars, que són els que comptabilitza el Ministeri. Dels altres països africans, cal destacar Gàmbia (2,27%) i el Senegal. Molts d'aquests

²⁶ La llei 4/2000 modificada 8/2000 permet la regularització dels estrangers que provin cinc anys de residència irregular continuada.

immigrants africans han entrat a Espanya com a temporers, amb visats temporals, i alguns per la dramàtica via de la pasteres.

La tercera posició l'ocupen els europeus (són el 17,4% dels estrangers residents regulars i el 14% dels empadronats). Pel que fa als residents de la resta d'Europa, destaca la presència de ciutadans de països de l'Europa de l'Est, sobretot de Romania (2,69%). Les dades ministerials indiquen que els europeus no comunitaris sumen el 5,6% dels estrangers, mentre que en els padrons són el 8% (es tracta d'una de les col·lectivitats on la diferència entre regulars i empadronats és més significativa). Aquests immigrants tenen contractes al país d'origen i arriben a l'Estat espanyol a través de la frontera francesa.

Els residents asiàtics són el 12,4% dels estrangers regulars (tot i que només el 8,1% dels empadronats); els països majoritaris són la Xina, el Pakistan, les Filipines, l'Índia i el Japó. Cal destacar l'escàs impacte dels ciutadans de l'Orient Mitjà, d'altres països de l'Àsia Central i d'Oceania (no arriben a l'1%).

Pel que fa a la composició per sexes de les comunitats estrangeres més significatives amb residència al nostre territori cal dir que les dades del Ministeri presenten un predomini dels homes, que són el 58,5% dels estrangers, davant del 41,5% que representen les dones. "Aquesta distribució mitjana amaga diferències importants entre les comunitats.

- Els residents originaris de l'Àfrica són els que tenen una proporció més important d'homes (67%). Aquesta distància entre homes i dones és particularment accentuada entre els originaris de Mauritània (només un 8,67% de dones), i una mica menys entre la comunitat marroquina (64,96% d'homes) i gambiana (66,51%).
- Entre els estrangers originaris d'Àsia, els homes també són força més nombrosos que les dones (66% d'homes davant del 34% de dones). Cal destacar el cas dels pakistanesos, entre els quals només trobem un 7% de dones. Del conjunt de països asiàtics, l'única excepció al predomini masculí és la comunitat filipina, que té una clara majoria de dones (58,45%).
- Pel que fa a Europa, els homes també són majoria, tant entre els originaris de la UE (55%) com entre els residents de l'Europa no comunitària (60%). En aquest sentit, cal destacar la baixa proporció de dones que trobem entre els residents romanesos, polonesos i búlgars (per sota del 35%).

- Finalment, només en el cas de les comunitats de l'Amèrica Central i del Sud trobem un predomini femení. La literatura existent mostra que en aquests països les dones són les encarregades d'iniciar els processos migratoris, als quals –posteriorment– s'incorporen altres membres de la família. Així doncs, les dones d'aquests col·lectius constitueixen el 56% davant del 44% dels homes. La República Dominicana i el Brasil són les colònies d'estrangers més feminitzades, amb el 68% de dones, seguides de Veneçuela i Mèxic (61,58% i 60,32% respectivament). Les comunitats més equilibrades en la seva composició per sexes són Bolívia i l'Equador (50,18% i 49,68% de dones).²⁷

Segons el Cens 2001, la distribució general per sexes és força més equilibrada, el 53,8% de les persones estrangeres censades eren homes i el 46,13% eren dones. Una de les explicacions d'aquesta diferència important en les dades és el fet que hi ha gairebé unes 30.000 persones censades, la majoria dones, que estan en una situació d'irregularitat i, per tant, el Ministeri no les té en compte en els seus registres (és important recordar que un dels col·lectius que presenta una diferència més gran entre persones regulars i censades és el llatinoamericà, col·lectiu que compta a més amb un fort component femení).

Conèixer la composició interna de cada grup ens permet aproximar-nos a la manera com es construeixen les xarxes migratòries, els rols dominants i les estructures d'inserció. També ens ajuda a fer-nos una idea panoràmica de com són, en general, les famílies dels alumnes nous. Tal com assenyala el Colectivo IOÉ en un informe recent sobre la població estrangera a Espanya, *“des d'una perspectiva de gènere, no és el mateix pertànyer a un grup caracteritzat per l'equilibri entre els sexes (situació que, en principi, facilita la reproducció dels rols de la societat d'origen) que a un altre on les dones constitueixen una majoria clara (circumstància més favorable a un canvi dels papers tradicionals), o a un tercer en el qual les dones són minoria (la qual cosa pot reforçar el control social masculí)”*.²⁸ Cal anar en compte a l'hora d'interpretar les dades anteriors perquè poden tenir diversos significats. El percentatge creixent de dones en algun d'aquests grups citats –per exemple les marroquines– pot significar que creix la reagrupació familiar, en d'altres col·lectius, per exemple, pot indicar simplement que arriben més dones que homes –és el cas de les filipines o colombianes que sobretot es dediquen a feines domèstiques–.

²⁷ La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002, [204].

²⁸ Colectivo IOÉ, *Immigració, escola i mercat de treball. Una radiografia actualitzada*, [148].

Respecte a la composició per edats, les dades del Ministeri i les dels cens no difereixen gaire. Segons el primer, la població estrangera a Catalunya que té fins a 18 anys constitueix el 16,6% dels estrangers regulars; els que tenen entre 19 i 44 anys constitueixen el 66,8% i representen el contingent més nombrós dels residents regulars; el grup d'entre 45 i 64 anys suposa el 13,5% i la gent de més de 65 anys el 3,2% del total. El cens de 2001 diu que el 79,4% dels estrangers es troba en la franja d'edat dels 16 als 64 anys, és a dir, la franja d'edat laboral. Només el 17,4% té menys de 16 anys i el 3,3% en té més de 65.

Pel que fa al nivell d'estudis, la població estrangera, en general, presenta un nivell d'estudis semblant al de la població total a Catalunya, tot i que amb algunes variacions. El més destacable és que el 48% ha finalitzat els estudis secundaris, un percentatge semblant al de la població total de Catalunya (50%) i que, entre els estrangers, es detecta un nivell més elevat de població analfabeta (el 5,4% davant del 2,4% de la població total). Al mateix temps, però, el percentatge de persones estrangeres amb estudis postsecundaris (diplomatures, llicenciatures i doctorats) també és més alt, un 16%, davant del 13% de la població total de Catalunya. Aquestes dades desmenteixen el tòpic que l'immigrant és sempre una persona sense recursos i poca formació, que ha de fugir de la fam i misèria del seu país d'origen. Ben al contrari trobem que molt sovint emigren persones amb formació acadèmica, ben preparades professionalment, i amb l'aspiració de realitzar aquí amb èxit els seus projectes professionals. Els emigrants procedeixen en molts casos de les classes mitjanes dels seus països, amb una bona formació i nivell cultural, que han patit la desfeta econòmica que ha empobrit molts països del Sud i de l'Est durant els anys 80 i 90 i que volen inserir-se, tard o d'hora, en l'àmplia classe mitjana més pròspera del nostre país.

Aquestes dades es refereixen a Catalunya en general. El nostre treball s'ha centrat en l'àmbit de Sabadell, ciutat propera a Barcelona, amb una població total llindant als 200.000 habitants. Podem dir que, a grans trets, l'evolució de la immigració en aquesta ciutat vallesana segueix les línies bàsiques del procés migratori de la resta del país, sense cap peculiaritat local destacable. Segons dades de l'Ajuntament de Sabadell²⁹ de finals del 2001:

“La jerarquia de ciutadans estrangers per nacionalitats ha experimentat un gran canvi. Equador, amb 810 persones, ha assolit el primer lloc, posició que des del 1993 ocupava el

²⁹ “Els ciutadans estrangers residents a Sabadell. Evolució de l'1 de març de 2000 a l'1 de setembre de 2001”, Ajuntament de Sabadell, Secció Estadística (Unitat Tècnica d'Informació), Sabadell, 2001.

Marroc (721), ara segon. El tercer lloc també ha canviat a favor de Colòmbia amb 257 persones, que ha pujat cinc llocs en la jerarquia en sis mesos. Gàmbia (220) i la República Dominicana (189) ocupen el quart i cinquè lloc. També és important l'ascens de Romania (183), que ocupa el sisè lloc quan sis mesos abans era el catorzè. Tanquen els deu primers llocs Itàlia (183), la Xina (181), l'Argentina (179) i el Perú (178).

L'Equador ha experimentat un espectacular augment del lloc 17 del 1993 al 9 de l'1/3/2000 i assolix el primer lloc des de l'1/9/2000. Aquesta nacionalitat és la que caracteritza el procés d'acceleració de la ciutadania estrangera resident a Sabadell, i lidera el conjunt de països llatinoamericans que també la protagonitzen.

El Marroc ha estat la nacionalitat que, des de 1993, ocupava el primer lloc. Això no obstant, fou a partir del 1996 quan el seu creixement esdevingué espectacular, amb creixements relatius del 65% els anys 1996-98, 48'1% durant 1998-99, 28'3 % del 1999 fins l'1 de març del 2000; de llavors ençà, malgrat créixer un 80'7% en un any i mig, ha quedat relegat per l'exponencialitat del creixement equatorià.

Cal assenyalar la progressiva pèrdua d'importància de nacionalitats amb presència més tradicional (com França) a favor d'altres ciutadans de diferents nacionalitats d'Àfrica, Amèrica i Àsia que han crescut espectacularment: fet que tindria en Colòmbia l'exemple més recent i significatiu, després de l'Equador. Els 257 colombians són la tercera nacionalitat més present, havent-se multiplicat per 5 en un any i mig.

Una reflexió particular refereix el conjunt anomenat "resta d'Europa" que en el darrer any i mig ha experimentat un creixement relatiu global del 327%. Aquest creixement es deu a Romania (de 16 persones han passat a haver-n'hi 183, un augment relatiu del 1044% en un any i mig) i Rússia (de 15 a 52 persones, un augment relatiu del 247%). Així Romania ocupava, l'1 de març del 2000, el lloc 23 en la jerarquia de nacionalitats més presents i un any i mig després el lloc 6; i Rússia ha passat del lloc 25 al 19."

En els darrers anys l'augment d'immigrants llatinoamericants a Sabadell, sobretot procedents de l'Equador, ha estat considerable i té una clara tendència creixent.

La taula següent reflecteix l'evolució de les nacionalitats amb presència a Sabadell des de juny del 1993 fins l'1 de setembre del 2001:

	14/6/93	1/3/94	1/3/96	1/3/98	1/3/00	1/9/00	1/3/01	1/9/01
1	Marroc 97	Marroc 110	Marroc 127	Marroc 210	Marroc 399	Marroc 504	Marroc 595	Equador 810
2	Argentin. 94	Itàlia 90	França 106	Itàlia 114	Dominic. 144	Equador 273	Equador 509	Marroc 721
3	Itàlia 77	Argentin. 88	Itàlia 100	Dominic. 105	Itàlia 137	Xina 164	Gàmbia 190	Colòmbia 257
4	França 76	França 83	Argentin. 81	Perú 103	Xina 120	Dominic. 161	Xina 174	Gàmbia 220
5	R. Unit 63	R. Unit 60	Dominic. 75	França 95	França 119	Gàmbia 156	Dominic. 166	Dominic. 189
6	Perú 54	Perú 59	Perú 68	Xina 82	Perú 114	Itàlia 141	Itàlia 160	Romania 183
7	Xina 47	Xina 48	R. Unit 65	Argentin. 76	Gàmbia 108	Perú 121	Perú 140	Itàlia 183
8	Dominic. 45	Gàmbia 46	Xina 60	Portugal 69	Cuba 91	França 120	Colòmbia 137	Xina 181
9	Portugal 43	Dominic. 45	Portugal 54	R. Unit 67	Equador 90	Cuba 111	Cuba 125	Argentin. 179
10	Gàmbia 42	Portugal 42	Gàmbia 46	Gàmbia 58	Argentin. 85	Argentin. 94	França 123	Perú 178

El caràcter espectacular d'algunes dades citades, l'augment exponencial d'alguns col·lectius, obliga a fer atenció al què està passant: és imprescindible fer-se'n càrrec, actuar preventivament, contribuir a l'organització dels col·lectius d'immigrants, conèixer les seves necessitats immediates, tenir en compte les seves peculiaritats culturals...

3.1.2. L'alumnat estranger a Catalunya

En general, podem dir que la composició i distribució de l'alumnat estranger segueix els patrons de la població estrangera adulta arribada al nostre país i, per tant, així com la immigració es caracteritza per una gran diversitat d'origens nacionals, aquesta diversitat també es fa palesa a les escoles. Vegem-ne els trets principals³⁰:

- El curs 2001-02, a les escoles catalanes hi havia estudiants de més de 125 nacionalitats diferents que representaven el 3,7% de l'alumnat matriculat (dos anys abans, el curs 1999-00, n'eren el 2%) o, el que és el mateix dit d'una altra manera, dels 992.214 alumnes matriculats als centres educatius catalans, 36.301 era alumnat estranger.
- Al curs 2003-04 el percentatge d'alumnat d'origen estranger representa el 7% del total.³¹

³⁰ Són les dades més recents de què disposem; han estat extretes de: *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*, [252-3]

³¹ Mentre ultimem la redacció d'aquesta memòria, els mitjans de comunicació informen que el percentatge de l'alumnat d'origen estranger a les escoles catalanes per al curs 2003-04 és del 7% respecte el total de l'alumnat.

- Quatre països apleguen una mica més de la meitat del total d'alumnes estrangers: el Marroc, l'Equador, Colòmbia i el Perú.

El Marroc és la nacionalitat que compta amb més nenes i nens en procés d'escolarització –més del triple d'alumnes que la segona nacionalitat (Equador). La nombrosa presència de nenes i nens marroquins s'explica per la llarga tradició d'assentament de la comunitat marroquina a Catalunya i també per l'inici de processos de reagrupament familiar.

Després del Perú, destaca la presència de l'alumnat de l'Argentina i de la República Dominicana. La Xina, amb prop de 1.000 estudiants, ocupa el setè lloc.

- Per cicles educatius, el pes dels diferents grups el curs 2001-02 s'establia així:
 - o A l'*educació infantil*, el col·lectiu més important és el dels nens i nenes del Marroc, amb 2.392 alumnes. Després hi ha el dels equatorians (805) i colombians (600) que, juntament amb la resta d'altres països llatinoamericans superen lleugerament el nombre d'alumnes magribins (sumen 2.615 alumnes). Segueixen els nens gambians, els argentins, els francesos i els xinesos.
 - o A l'*educació primària* aquesta distribució es manté molt semblant. Per nacionalitats, el Marroc és el país que aplega més estudiants, seguit de l'Equador, Colòmbia, el Perú, l'Argentina i la República Dominicana. Després ve Gàmbia i la Xina. Cal destacar la presència, força nombrosa, d'alumnes de Romania, Rússia i Ucraïna, amb xifres d'alumnes que s'acosten a les dels països més nombrosos de la UE.
 - o A l'*ESO* els alumnes originaris del Magrib (39,6%) superen la totalitat d'alumnes de l'Amèrica Central i del Sud (36,3%). És a dir, al capdavant hi ha el Marroc (uns 4.000 alumnes), amb quasi cinc vegades més alumnes que l'Equador. Després, Colòmbia, la República Dominicana, el Perú i la Xina. Pel que fa a Europa, Alemanya és el país capdavanter, seguit de França i de Rússia (per primera vegada, un país de l'Europa de l'Est).
 - o Al *Batxillerat*, els alumnes llatinoamericans són els més nombrosos (sumen el 46,8%), seguits dels alumnes dels països comunitaris (16,12%), dels del Magrib (15%) i dels de la resta d'Europa (11,48%). Per nacionalitats, el primer lloc l'ocupa el Marroc (només amb 233 alumnes). Amb menys de 150 alumnes, el segueixen l'Equador, el Perú i l'Argentina.

Cal destacar la distància existent entre el nombre d'alumnes estrangers que trobem al cicles obligatoris i als postobligatoris. Al Batxillerat o al Cicles Formatius de Grau Mitjà, els

alumnes estrangers només representen el 20% de la quantitat d'alumnes estrangers que hi ha a l'ESO el mateix any; entre la població autòctona aquest percentatge arriba aproximadament al 50%.

La composició de l'alumnat estranger per sexes és força equilibrada: un 51,4% són nois i un 48,7% són noies, però varia segons els col·lectius. En els estudis postobligatoris, en general en tots els grups les noies són majoritàries (al batxillerat el 56% dels estudiants estrangers són noies), però l'alumnat magribí i asiàtic és fonamentalment masculí (el percentatge de noies no arriba al 38%).

La majoria de l'alumnat estranger segueix els seus estudis en centres de titularitat pública. Durant el curs 2001-02, els centres públics van rebre el 56,9% de l'alumnat autòcton i el 82,9% de l'estranger. Aquesta divergència entre les pautes de distribució de l'alumnat estranger i autòcton segons la titularitat del centre és superior a Catalunya que a la resta de l'Estat espanyol, on el 67,6% dels alumnes amb nacionalitat espanyola i el 80,9% dels estrangers estudiaven en centres de titularitat pública.³² Això explica que, tot i que globalment l'alumnat estranger representés el 3,7% de tot l'alumnat a les aules catalanes, aquest percentatge fos del 5,2% en els centres de titularitat pública i només de l'1,5% en els centres privats concertats.³³ Aquesta pauta de distribució desigual de l'alumnat estranger en la doble xarxa d'escolarització es reproduïx en tots els cicles educatius i és notable als nivells d'ensenyament obligatori, és a dir, a l'educació primària i a l'ESO la immensa majoria de l'alumnat estranger es concentra als centres de titularitat pública.

Tots els grups estudien preferentment als centres públics. Els que ho fan més són els alumnes del Magrib (el 90% del total d'alumnes magribins va a l'escola pública), els de la resta de l'Àfrica (84%) i els llatinoamericans (83%). Després, en una proporció menor, hi ha els nois i noies asiàtics i els europeus, tant comunitaris com extracomunitaris (el 75% està matriculat als centres públics; recordem que el percentatge de l'alumnat autòcton és el 57%).

És evident que la distribució de l'alumnat estranger pel territori català no és uniforme, com tampoc ho és la de la població immigrada adulta. Hi ha comarques i poblacions on la concentració és més intensa que a d'altres. A grans trets podem dir que a totes les províncies, excepte a Barcelona, la comunitat més important és la dels alumnes del Magrib.

³² Colectivo IOÉ, *Immigració, escola i mercat de treball*.

³³ *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*, [260].

A Barcelona, en canvi, els més nombrosos són els alumnes originaris dels països de l'Amèrica Central i del Sud, que sumen el 44% de l'alumnat estranger de la província. A la resta de Catalunya, aquests són la segona comunitat en nombre d'alumnes. Els europeus comunitaris són, a una certa distància de les dues primeres, la tercera comunitat en importància arreu de Catalunya, excepte a Lleida, on els europeus no comunitaris (18% del total d'estrangers) són més nombrosos que els que són originaris de països de la UE. Els europeus no comunitaris tenen més pes sobre el total d'alumnes estrangers a Lleida i Tarragona que no pas a Barcelona i Girona (on no arriben a ser el 10% de l'alumnat estranger). La distribució de l'alumnat estranger, per grups d'origen, és aquesta³⁴:

- *Unió Europea*. Poc més del 50% dels alumnes estudien a Barcelona i prop del 30% a Girona. A les escoles de Tarragona hi estudia el 16% de l'alumnat, mentre que a Lleida només ho fa el 4%.
- *Resta d'Europa*. El 58% a Barcelona. A les escoles de Tarragona i Girona la proporció és al voltant del 15%. A Lleida, l'11%.
- *Magrib*. Barcelona aplega el 64% de l'alumnat. A Girona hi trobem el 20% i el 12% a Tarragona. A Lleida hi ha el 5% (tot i que són la comunitat d'alumnes més important en nombre).
- *Resta d'Àfrica*. Barcelona i Girona concentren el 89% d'aquest alumnat. La resta es troba a Lleida (8%) i només el 2,6% a Tarragona.
- *Amèrica del Nord*. Més de tres quartes parts d'aquests alumnes estudien a les escoles de Barcelona. L'11% a Girona i el 10% a Tarragona.
- *Amèrica Central i del Sud*. Aquesta comunitat té el 83,3% a la província de Barcelona, el 7% a Girona, el 6,5% a Tarragona i el 3% restant es troba a Lleida.
- *Àsia i Oceania*. El 88% dels alumnes asiàtics es troba a la província de Barcelona.

A les comarques de Barcelona trobem el 70% de l'alumnat estranger de Catalunya i el 74,7% de l'alumnat total. El Barcelonès concentra gairebé la meitat de la totalitat d'alumnes estrangers de la província (el 41%), el Baix Llobregat el 12%, el Vallès Occidental el 10,8% i el Maresme el 7,66%.

A la comarca del Vallès Occidental, com hem vist, hi ha una forta presència d'alumnat estranger. Les comunitats més importants són la d'alumnes llatinoamericans (44,7% dels estrangers residents a la comarca) i la dels alumnes procedents del Magrib (36,8%). Aquests dos grups –amb un pes específic important a la comarca– són els que hem triat

³⁴ *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*, [265].

per a l'estudi dels aspectes relatius a la percepció del medi escolar i en els que principalment ens hem centrat a l'hora de fer les entrevistes (apartats 3.2, 3.3 i 3.4).

A força més distància trobem els estudiants comunitaris (8%) i els europeus extracomunitaris (4,6%), els asiàtics (3%) i, finalment, els que provenen de l'Àfrica subsahariana (2%).

3.1.3. La situació migratòria de les famílies nouvingudes

Les característiques del context sociocomunitari configuren un entorn que pot ser més o menys afavoridor dels processos d'inserció social de les famílies immigrants en la societat receptora i, alhora, dels processos d'integració escolar dels seus fills. Cal tenir present, però, que la situació migratòria dels alumnes nouvinguts i, per tant, de les seves famílies és diversa, evidentment tan diversa i complexa com és la realitat de la immigració i les dinàmiques internes familiars particulars. Tanmateix, hi ha aspectes generals que cal tenir en compte, ja que són elements força comuns que ens poden ajudar a comprendre aquest fenomen social que ens interpel·la.

És un fet inqüestionable avui que una característica patida per la majoria d'immigrants és la clara situació de desigualtat socioeconòmica en què viuen respecte la població autòctona. Alguns dels trets que caracteritzen la població immigrada i, per tant, també la què ha estat objecte d'aquest estudi són:

- Les situacions força traumàtiques d'*arribada* al nostre país, tot i que evidentment hi ha casos que són excepció,
- el *xoc entre el què esperaven i la realitat* amb què es troben,
- els contextos molt habituals de *precarietat laboral* que de vegades porten a una inevitable *mobilitat* de les famílies dins del territori,
- la preocupació i patiment que provoca la *regularització*, és a dir, l'estar permanentment immersos en processos d'obtenció o renovació de permisos de treball i residència o de *reagrupament familiar*,

- la manca freqüent d'un *habitatge* digne,
- el *desconeixement i la desinformació* bàsica dels serveis a què tenen dret,
- els recels que provoquen en alguns sectors de la població autòctona per la *discriminació positiva* a què són objecte per part d'algunes administracions, el racisme latent en l'anomenada "societat d'acollida" o, si més no, la percepció com a intrusos per una part important d'aquesta,
- les *dificultats de comunicació* i de relació distesa amb els autòctons i el desconeixement de *la llengua*,
- la no projecció de Catalunya com a *lloc de destí* definitiu, i
- l'*associacionisme* escàs i la manca de participació en activitats de lleure organitzat.

A continuació comentarem breument cadascun d'aquests punts cabdals de la situació migratòria de les famílies novingudes a Catalunya i els tindrem com a referència en els apartats posteriors d'aquest treball que tracten de l'escola i de les mesures adients per a l'acollida dels alumnes immigrants, ja que ens ajuden a entendre els seus contextos familiars.

(1) **La persona immigrant pot arribar al nostre país de diverses maneres;** és cabdal i força determinant la manera com s'hagi produït l'emigració. Quan es realitza mitjançant el consolat o l'ambaixada generalment obeeix a una demanda de mà d'obra; la persona que emigra així compta d'entrada amb un permís de treball, de residència o d'estudis, generalment arriba sola, sense la família i després, per reagrupament familiar, pot *arrossegar* el còngue i els fills.

Una altra via d'accés és la de qui arriba aquí d'una forma legal, com a turista, tot i que després ha de passar un període d'irregularitat administrativa fins que aconsegueix la regularització. Les persones de l'Amèrica Central i del Sud quasi sempre arriben d'aquesta manera. Com que per a la majoria dels països llatinoamericans l'entrada a Espanya es pot fer sense visat, només amb el de turista, molts llatinoamericans vénen com a turistes, i

després fan venir la resta de la família com a turista també. Encara que al cap de tres mesos, quan els venç els visat, entren en una situació d'irregularitat, amb el temps poden aconseguir la regularització per arrelament, amb la residència demostrada de 5 anys (és el cas de moltes famílies equatorianes, per exemple). D'altres, que també han entrat a Espanya com a turistes, esperen tenir la seva situació legal resolta per a iniciar els processos de reagrupament familiar (com és el cas de moltes dones dominicanes i colombianes).

Finalment, hi ha qui emigra sabent que arribarà al país receptor en una situació irregular – compromentent en molts casos la seva integritat física i psíquica en el viatge, en pasteres, camuflat en qualsevol tipus de transport, o en mans de màfies que trafiquen amb persones– i que li costarà molt sortir d'aquesta situació d'irregularitat (és el cas de bastants homes africans que han arribat sols i que, amb el temps, passant per processos de regularització, han pogut fer venir la resta de la família).

(2) En algunes de les entrevistes realitzades a persones immigrants s'ha posat de manifest **el xoc existent entre el què s'imaginaven d'Espanya** (i d'Europa, en general), l'imaginari que els va ajudar a bastir el projecte migratori, **i la realitat** que han de viure quotidianament al país d'arribada. Hi ha moltes persones immigrants, encara que no totes, que s'expressen dient que al seu país no vivien miserablement, però que han emigrat "per la necessitat de millorar" i "per al futur dels fills".³⁵

El migrant arriba a un espai idealitzat i sovint vol tornar quan s'adona que no és com pensava, que moltes vegades no se'l vol. La realitat que troben, doncs, quan arriben al nostre país sovint és molt diferent de com l'havien imaginat. S'adonen que els costos són molt grans, tant materials o físics com psicològics i emocionals, i senten fortament la soledat i el desarrelament mentre que han de fer un esforç psicològic constant per demostrar que *valen* per ser aquí i que no són tan diferents dels autòctons. Sovint se senten amb l'obligació d'explicar qui són, què fan, quina és la seva professió... per tal de poder ser mirats amb bons ulls per la població autòctona.³⁶

³⁵ "A nivell microsocial la decisió d'emigrar és presa en cada cas per persones en circumstàncies diverses, no sempre lligades amb la penúria econòmica" constata el Colectivo IOÉ a *Marroquins a Catalunya*, [166].

³⁶ Francesc CARBONELL, referint-se als subjectes migratoris i a les causes que els fan emigrar, escriu: "Solen emigrar els membres més valuosos d'una comunitat. S'ha de ser jove, emprenedor, amb dots d'iniciativa personal, gran capacitat de treball, d'austeritat i de sacrifici... per arriscar-se a una decisió de tanta envergadura en el projecte existencial d'una persona. [...] És indispensable, per paradoxal que pugui semblar, un mínim nivell de benestar per imaginar la possibilitat d'emigrar. [...] Segons els teòrics en moviments migratoris és l'efecte push and pull (literalment "empenta i estirada")

De vegades, la impossibilitat del retorn el fa fort en la permanència a casa nostra. Davant del xoc entre l'imaginari i la realitat, les reaccions són diverses: les esperances es van esvaint, s'enyora el país d'origen i de vegades es crea el dilema entre retornar, afrontar el fracàs i començar de nou al país d'origen o quedar-se i esperar que les coses millorin. I hi ha casos de persones que després de sis o set mesos de residir al nostre país posen data de retorn, mentre que d'altres pensen a retornar algun dia indeterminat i mentrestant tramiten els papers per al reagrupament familiar o van renovant els permisos de residència i acaben instal·lant-se més o menys indefinidament a Catalunya.

Aquest fet repercuteix en l'escola, perquè algunes de les famílies i dels alumnes nouvinguts pateixen un clima global d'inestabilitat familiar a casa (no saben quan temps viuran on viuen ara, enyoren el país i les representacions afectives que d'ell es fan, els amics, els parents, el menjar, etc.) i això els fa emocionalment vulnerables. Segons la doctora A. Bargach³⁷ aquest procés es pot explicar en dos moments: primer hi ha "el trauma de l'exili", una mena de caiguda al buit en sortir del propi país, tant pels adults com per als infants (en aquests, però, la fragilitat és més gran). L'entorn conegut s'ha perdut i el nou no està encara assumit. En els infants aquesta etapa es pot anomenar la *soledat cultural del nen*, que es manifesta quan aquest arriba a l'escola, quan l'espai és desconegut i no es té controlat; el segon moment es caracteritza per "les pressions", tant de la societat d'acollida ("¿per què no s'integren?, ¿quan s'integraran?", etc.), com amb la lleialtat que hi ha respecte a la família que resta al país d'origen.

(3) **La precarietat laboral** en què estan immersos molts dels immigrants és un fet patent que es concreta en horaris perllongats i abusius molt sovint lligats a sous magres, condicions de treball dures, inestabilitat laboral, irregularitats en la contractació, etc. Els principals sectors econòmics que ocupen els immigrants estrangers a Catalunya són l'agricultura (molts marroquins i africans subsaharians són temporers agrícoles), la indústria (els immigrants treballen en llocs poc qualificats de la indústria), la construcció (marroquins i llatinoamericans treballen de peons), l'hosteleria (llatinoamericans, xinesos i immigrants de

el que ho explica. És a dir, no solament són les circumstàncies personals o ambientals del país d'origen allò que empeny a emigrar; són, i en un grau tant o més important, les condicions del país de destinació, reals o imaginades, les que estiren l'immigrant.", del llibre *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en educació*, [15].

³⁷ La doctora Amina BARGACH, que supervisa equips que treballen amb col·lectius d'immigrants, és psiquiatra infantil i presidenta de la "Societat Àrab de Psicoteràpia i de l'Associació Marroquina d'Estudi i Tractament sistèmics de la família i altres sistemes humans" (el resum de la conferència "Els infants i els joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris" es troba a l'Annex 1 d'aquest treball).

l'Europa de l'Est), el comerç ambulant i el servei domèstic (ocupació dominant de les dones asiàtiques i llatinoamericanes).

De vegades, la inestabilitat laboral comporta una mobilitat dins el territori –que no sempre s'esdevé, però que roman latent, com a possibilitat – que cal tenir en compte. A l'escola, per exemple, aquest permanent sentiment de provisionalitat en què viuen moltes famílies es veu reflectit en l'alumnat que el pateix (“*no sabem on serem el curs vinent*”) i en les dificultats d'arrelament emocional que arrossega. L'escola també haurà de tenir en compte que no totes les famílies poden acudir quan se'ls demana pels forts condicionaments laborals a què estan sotmesos.

(4) **La preocupació pels papers** és una altra constant en la vida de moltes famílies immigrants.³⁸ L'obtenció del permís de residència i de treball que permeten la regularització de la seva situació com a migrants, i la posterior renovació d'aquests permisos, els ocupa molta part del temps i de les energies de què disposen, a més de ser una font de preocupació constant per als col·lectius que es troben en la irregularitat, ja que en molts casos suposa ser a un pas de la marginació.

Els reagrupaments familiars també provoquen una forta desestabilització emocional. Cal tenir en compte que moltes famílies queden trencades durant períodes de temps llargs i que recomposar-les no és una tasca fàcil, independentment del *viacrucis* burocràtic pel qual han hagut de passar els qui han arribat primer abans d'aconseguir reunir el cònjuge o els fills. A l'escola cal tenir molt en compte les vicissituds familiars que pot tenir cadascun dels alumnes nouvinguts (pare o mare al país d'origen, uns germans a un país i uns altres a l'altre, etc.).

(5) **L'habitatge** és un problema fonamental per a l'immigrant. La dificultat d'aconseguir-ne, per l'escassetat de lloguers a preus accessibles o per la prevenció que molts propietaris tenen a llogar-los als estrangers, fa que moltes persones visquin en espais molt reduïts i en unes condicions força dures i també contribueix a la *guettització* en determinats barris o zones de les ciutats. En aquests moments s'exigeix, als immigrants que lloguen pisos costosos, avals bancaris que no són fàcils d'obtenir. Els preus dels lloguers són un obstacle

³⁸ Referint-se als fills dels immigrants, als anomenats immigrants “de segona generació” el Colectivo IOÉ destaca: “A més de les dificultats burocràtiques de la renovació dels permisos, el problema més gran que es planteja és la inseguretat jurídica que comporta per a tot estranger la residència a Espanya. Viure aquí, treballant i consumint com els altres, no és suficient per ser ciutadans amb igualtat de drets; el seu origen estranger és un estigma que els acompanyarà tota la vida.”, a *Marroquins a Catalunya*, [219].

encara més gran per a persones amb baixos sous. Això, de vegades, obliga a renunciar al lloguer de pisos i intentar el lloguer d'habitacions que tampoc resulten barates (o cercar el treball-residència, com és el cas de moltes dones soles que treballen *internes* en la casa on fan el treball domèstic, quan encara no han pogut reagrupar la família).

Molts immigrants paguen de 200 a 300 euros per una habitació que, de vegades, és compartida per un pare o una mare i els seus fills. Actualment, comença a proliferar el que s'anomena "llits calents": es paguen fins a 100-150 euros per a disposar durant 8 hores d'un llit per a dormir o descansar i d'un petit armari per deixar les coses.

A més, la mobilitat que de vegades imposa la situació laboral inestable també contribueix a fer difícil el sentiment d'arrelament a un lloc concret. Més endavant explicarem com l'escola pot tenir en compte el condicionant de l'espai on l'alumne viu.

(6) **La manca d'informació** provoca desconcert i desorientació.³⁹ Sovint el desconeixement dels serveis o el funcionament general d'aspectes bàsics de la societat d'acollida situen l'immigrant en una posició d'indefensió que el fa fràgil. De vegades aquesta desinformació és fruit d'una descoordinació entre els diversos serveis ciutadans.

En les entrevistes fetes a Sabadell ha quedat evident aquest desconeixement de la població immigrada resident envers les institucions i l'oferta de recursos públics que la ciutat té. D'altra banda, els immigrants nouvinguts tenen en general més confiança en els ajuts que poden oferir-los les entitats solidàries o, en algun cas les parròquies, que l'administració pública. De vegades això és degut al paral·lelisme que fan entre les institucions del nostre país i les del seu o a la relació que estableixen entre administració i control legal (molts són immigrants en situació d'irregularitat). Des de l'escola, en molts casos, és imprescindible una bona coordinació amb els serveis socials municipals.

La modificació reiterada de la Llei d'estrangeria provoca desconcert i incertesa. L'actual llei vigent ja ha estat modificada en aspectes importants en tres ocasions, l'última vegada a l'octubre de 2003 (mentre ultimem la redacció d'aquesta memòria). Als canvis constants en les lleis s'afegeixen els rumors que ningú no sap d'on surten i que circulen de boca en boca referents a possibles canvis en la legislació d'estrangeria, processos de regularització, aprovació dels contingents, modificacions sobtades de la reglamentació, etc. Aquests

³⁹ Per a Bábakar M'bayle, tècnic de l'SCAI (Servei Ciutadà d'Acolliment als Immigrants) de Sabadell, el que és fonamental per a l'immigrant, quan arriba al país receptor, és la informació.

rumors, gairebé sempre infundats, creen falses expectatives, il·lusions que aviat són defraudades, pors sense motiu, reaccions inadequades i, en tots els casos, molta incertesa. Aquesta inseguretat atravesava tot el procés de la persona immigrada fins que no adquireix una definitiva estabilitat al nostre país.

(7) **L'acusació de rebre una discriminació positiva**, resultat d'un cert rebuig al que ve de fora o a un racisme latent, és un altre escull amb què l'immigrant estranger ha de fer front. Sovint són els grups més desfavorits de la societat -encara que no sempre- els que protesten per les facilitats que des dels ajuntaments, les escoles o d'altres institucions s'intenten donar als ciutadans procedents d'altres països. Per exemple, el conflicte en els centres escolars entre famílies gitanes i famílies estrangeres de vegades es deu a què les primeres s'autoatribueixen el dret a uns determinats recursos i serveis gairebé *per tradició* i ara no estan disposades a renunciar-hi perquè se'n beneficiïn uns "estrangers".

(8) **La relació distesa amb els autòctons**, l'establiment d'un tipus de comunicació normalitzada entre uns i altres, és un altre aspecte en què encara resta molt camí per fer. Sovint la relació quotidiana entre els veïns acostuma a ser de coexistència, no pas de convivència plena, tot i que la nostra societat ens aboca força inexorablement a un tipus de vida així. Les escoles són un lloc privilegiat per establir vincles i intercanvis profitosos entre les persones; pot ser interessant, doncs, aprofitar aquests espais per fer un veritable acolliment a les famílies, no només als seus fills. El paper de les AMPA, per això, és decisiu.

La llengua és una dificultat amb què moltes de les persones nouvingudes es troben. Hi ha col·lectius que quan arriben desconeixen tant el català com el castellà (molts marroquins i la majoria d'africans subsaharians, d'asiàtics i d'uropeus de l'Est), el que suposa un entrebanc important d'entrada per a relacionar-se amb els autòctons i per al desenvolupament general de la seva vida aquí. Els que provenen de països llatinoamericans es troben amb el desconeixement del català però com que tenen com a pròpia la llengua castellana la limitació lingüística és menor.

(9) És un fet constable que la majoria d'immigrants **no vénen a "Catalunya" com a destí previst del seu èxode**. Gairebé tots vénen a "Espanya" o, fins i tot, el que projecten des del seu país és emigrar cap a Europa. De vegades han arribat a Catalunya perquè ja hi tenien algun amic, parent o conegut; d'altres vegades, la seva estada aquí és un període de pas cap a d'altres indrets. En general, tenen una gran disposició a la mobilitat; si no tenen

uns lligams molt forts, no els costa gaire marxar cap a on les perspectives de feina siguin millors. La llengua, el català, ha estat una sorpresa amb la què no hi comptaven, ja que s'imaginaven arribar a Espanya, on es parla l'espanyol, i no sabien que el coneixement del català seria decisiu a l'escola i important en l'àmbit laboral, on per algunes feines és un requisit.

(10) Respecte a l'**associació o a la participació social** de les persones immigrants, tal com manifesta el president de l'Associació Africana de Sabadell, generalment es produeix quan s'aconsegueix una certa estabilitat i les necessitats bàsiques estan cobertes, quan la persona pot tenir un treball amb uns ingressos estables i pot regularitzar la seva situació legal. És aleshores que comença a establir relacions personals sense tensió i pot pensar en associar-se o en participar en activitats de lleure.

Les xarxes d'acollida entre compatriotes, que existeixen sempre d'una forma o altra, esdevenen un suport decisiu al qui arriba: "*Les xarxes socials que formen els originaris d'un mateix territori (regió, poble, tribu, etc.) no tan sols contribueixen a facilitar l'establiment i la feina als nous immigrants, sinó que reforcen la identitat cultural d'origen.*"⁴⁰ Als centres educatius, com veurem més endavant, també es pot tenir present i fomentar, almenys en un primer moment, l'acollida que poden oferir els companys compatriotes que faci més temps que siguin a l'escola als nouvinguts més recents.

3.1.4. Les famílies immigrants a Sabadell⁴¹

La manera com les famílies immigrants s'estableixen en un territori determinat ve condicionada per molts factors, però és evident que el fet de tenir-hi compatriotes és un al·licient de vegades determinant. En el cas de Sabadell, on les famílies immigrants han estat l'objecte del nostre treball, per grups segons la procedència veiem que el nombre més elevat d'immigrants el formen els llatinoamericans (són el grup més nombrós i representen el 44,7% de la població nouvinguda) i els marroquins (que representen el 36,8%). A

⁴⁰ Vegeu del Colectivo IOÉ, *Marroquins a Catalunya*, [181]. Els mateixos autors, unes pàgines abans, diuen: "*L'emigració no és pas cap procés individual: és un procés col·lectiu. L'immigrant no és únicament força de treball barata: pertany a un grup humà amb característiques específiques que el diferencien de la societat receptora. Com a persona separada del seu món d'origen i que se sent encara estrangera en el que l'acull, el seu punt de referència primari –en el procés llarg i complicat d'interrelació amb els autòctons– és el propi grup ètnic i, més específicament, els familiars o bé els paisans del mateix lloc o indret del país d'origen.*", [121].

⁴¹ Les principals fonts d'informació, per aquest apartat, han estat les dades sobre Immigració facilitades per l'Ajuntament de Sabadell i per l'SCAI, a més de les nostres entrevistes.

continuació, amb un nombre molt inferior d'efectius, hi ha els europeus extracomunitaris (4,6%), els asiàtics, sobretot xinesos (3%), i els africans subsaharians (2%).

Per grups podem definir els trets bàsics que defineixen la seva situació migratòria:

D'entre els ciutadans *llatinoamericans*, algunes persones vénen per quedar-se al nostre país una temporada i després marxar, encara que en molts casos van ajornant el retorn i acaben quedant-se. D'altres d'entrada ja tenen la intenció de quedar-se i s'estableixen a Sabadell, però de vegades retornen al seu país perquè aquí han trobat moltes dificultats. Tenen la percepció de patir un canvi cultural molt fort, malgrat el coneixement del castellà. En general, els resulta difícil començar en un país nou, sobretot per les dificultats de regularització. Hi ha persones que vénen com a turistes i després queden en situació irregular, els costa aconseguir una oferta de treball per tal d'obtenir el permís de treball i regularitzar la situació. D'altres vénen amb el visat per treball i residència des del seu país, però han de passar per la Subdelegació del Govern per obtenir el document d'identitat d'estranger, necessari per formalitzar el contracte de treball de l'oferta que ja tenen des del seu país, però han d'esperar de 3 a 4 mesos, cosa que els crea indignació i els fa més difícil el començament de l'estada al nostre país. Per alguns llatinoamericans viure a Sabadell -a Espanya en general- significa viure limitats a treballar per guanyar diners; això els dificulta integrar-se en espais culturals mixtos. Respecte a la feina, sovint són gent qualificada tot i que moltes vegades es veuen obligats a fer treballs de baix prestigi social i poc remunerats, que en el seu país segurament no farien (molts provenen, com hem dit, de classes mitjanes). En general, els llatinoamericans no tenen tradició associativa a la ciutat i, tot i que molts reconeixen que han rebut ajudes tant de persones particulars, com d'entitats i institucions, estan bastant sols i desorganitzats i no tenen un espai real de convivència, ni entre ells ni amb la resta de ciutadans. No tenen un suport mutu i uns vincles d'ajut fermes. Aquest fet els fa no sentir-se acollits i estar molt desorientats quan arriben a Sabadell, ciutat que no coneixen ni físicament, ni pel que fa als recursos ni al funcionament dels serveis.

D'entre ells, els ciutadans *equatorians* són un col·lectiu de nova presència a Sabadell, el més nombrós des de l'any 2000. La causa de la seva vinguda ha estat la forta crisi econòmica i política del seu país i les facilitats que han tingut per poder venir al nostre. El projecte migratori que fa la majoria és provisional, és a dir, tenen la intenció de viure només una temporada al nostre país. I, tot i que molts pensen retornar a l'Equador, van ajornant la tornada, van renovant els papers i van construint la seva vida quotidiana a la nostra ciutat fins que molts acaben volent-s'hi quedar i tramiten la reagrupació familiar. A les escoles hi

ha un nombre de nens i nenes equatorians important. N'hi alguns, pocs, que sí que tornen al seu país. En general, senten la necessitat d'integrar-se al més aviat possible a la nostra societat.

Els ciutadans *colombians* normalment vénen per la situació difícil del seu país, tant econòmica com política. Les persones que vénen tenen en general un nivell socioeconòmic mitjà-alt al seu país. Molts d'ells, com d'altres persones llatinoamericanes, se senten discriminats quan no són acceptats com qualsevol ciutadà de Sabadell pel simple fet de tenir un passaport enlloc d'un DNI, per exemple, i no ser admesos de forma normalitzada en una autoscola ni poder tenir una targeta de crèdit, malgrat la solvència econòmica.

Els ciutadans *marroquins* generalment vénen per quedar-se definitivament al nostre país. Com a la majoria de pobles i ciutats de Catalunya, a Sabadell els homes normalment han estat els primers en arribar. Es constata que aprenen força ràpidament la llengua, sobretot el castellà. Per reagrupament familiar, han fet venir les dones i els fills.⁴² El nombre de nens i nenes marroquins a les escoles és important. Molts homes que després d'un temps encara viuen sols presenten problemes personals i psicològics per la situació de precarietat, solitud, inseguretat, desarrelament, etc. Tot i que a Sabadell estan organitzats en una associació islàmica i fan tasques d'ajuda mútua, aquesta organització no és gaire forta. Les dones marroquines, de tots els col·lectius estrangers, són les que estan més aïllades, encara que ja faci anys que visquin a Sabadell. Tenen molt assumit el rol familiar del seu país, on l'espai de poder de la dona és la llar, al contrari dels homes, que és el carrer. Hi ha casos de dones que troben gran resistència per part del marit a l'emancipació i han iniciat processos de separacions i divorcis, segons s'explica des del Servei d'Atenció a la Dona. En general, els magribins són practicants de l'islam de manera manifesta i busquen una reafirmació personal a través de la religió.

Els *europèus extracomunitaris* no estan associats a Sabadell.

Els *xinesos* tampoc no tenen a Sabadell cap associació d'immigrants que els representi. Són poc visibles i estan bastant aïllats. És un col·lectiu amb uns forts lligams familiars i

⁴² "En el context de Catalunya, els immigrants marroquins tendeixen a enfortir la família nuclear. La llunyania de la resta de parents, i del consegüent control social, com també l'experiència del procés migratori que han compartit bàsicament els dos membres de la parella i els fills, a més de la influència ambiental de la societat catalana, han refermat aquest model de llar nuclear com a institució de referència principal. L'objectiu principal dels pares de família emigrants és el reagrupament familiar.", del llibre del Colectivo IOÉ *Marroquins a Catalunya* [179].

grupals. Habitualment fa poca demanda sanitària i social; en general, no són reivindicatius i no manifesten públicament els problemes que puguin tenir, però l'escull de la llengua també és un factor important a tenir en compte.

La majoria dels ciutadans *subsaharians* que vénen al nostre país ho fan per solucionar un problema econòmic greu i vénen amb una clara idea d'establir-se i integrar-se. Sempre que poden, primer arriba l'home sol i posteriorment, un cop establert, fa la reagrupació familiar. Són un col·lectiu que està ben organitzat, han creat uns nuclis urbans amplis amb un gran suport mutu, i quan arriben reben l'ajuda dels que ja estan instal·lats i s'integren fàcilment en el seu grup com a pas previ per a la normalització en la societat receptora. Segons manifesten alguns membres de l'Associació Africana de Sabadell, els costa molt deixar el país, la família, la cultura per venir a un país on la gent, l'idioma i els costums són diferents. Tot i que reben suport dels seus conciutadans se'ls fa molt difícil aconseguir els papers. De vegades hi ha un gran sentiment de solitud, sobretot en les dones. D'altres vegades han de patir en silenci algunes manifestacions de rebuig. Gràcies a l'organització i als mecanismes d'ajuda mútua que es proporcionen, són capaços de solucionar molts dels problemes personals que se'ls presenten habitualment sense haver de recórrer als ajuts socials (acollida en el domicili d'algun conciutadà fins que no troben un habitatge i una feina, pagament dels viatges per anar al seu país a visitar la família, recollida de fons per celebrar esdeveniments com naixements o casaments...). Les dones subsaharianes a l'Àfrica són les grans motores en els seus nuclis socials i familiars, però quan arriben al nostre país perden el suport social que tenien i els seus trets identificatius de gènere. De forma discreta però ferma, amb trets de reafirmació personal, van modificant en certa manera els rols assignats en el seu país d'origen i conquerint un rol de major igualtat amb el sexe masculí. Generalment comencen sentint-se tímides, però després moltes s'animen a participar en activitats socials i culturals: acudeixen als cursos de llengua, d'obtenció del carnet de conduir, etc. i van sentint la necessitat d'anar-se integrant al barri on viuen i participar en la vida col·lectiva de la ciutat. Els ciutadans subsaharians al seu país són gent molt alegre i espontània i no els costa gaire expressar aquests trets. Quan arriben al nostre país, tenen una gran necessitat de passar el més desapercbut possible i adopten actituds de discreció; per exemple, entre els subsaharians hi ha musulmans i cristians (catòlics o evangelistes) però tots els casos la seva pràctica religiosa a la ciutat és discreta.

3.2. LES EXPECTATIVES SOBRE EL MEDI ESCOLAR SEGONS LES ZONES D'ORIGEN

Un cop descrits els trets fonamentals que caracteritzen les famílies immigrades a Catalunya i, concretament, a Sabadell, cal veure quines són les expectatives educatives que tenien respecte el medi escolar abans d'emigrar, és a dir, quins són les experiències que configuren els judicis previs, les idees sobre què esperen de l'escola quan arriben a les escoles catalanes.

Cal fer èmfasi, novament aquí, que el nostre propòsit és no dogmatitzar ni establir conclusions definitives que s'esdevinguin de la informació obtinguda, ja que per això caldria un treball sociològic renovat de gran abast que depassa l'orientació i els objectius d'aquest treball. La nostra recerca, fruit de la lectura atenta d'alguns estudis publicats i sobretot del contacte amb alguns immigrants als quals hem entrevistat, és una aproximació a les percepcions que les famílies immigrants tenen de l'escola, perquè les expectatives sobre el medi escolar existeixen i són significatives per a les persones novingudes, ja que condicionen la seva manera de fer i de situar-se en aquest medi. Es pretén mostrar que, en cada cas, les escoles i els mestres hauran de tenir en compte aquestes expectatives, hauran de fer el possible per a conèixer-les tenint molt en compte les característiques concretes de les famílies, els seus llocs de procedència, l'itinerari migratori, etc. La finalitat d'aquest treball és mostrar que això es pot fer.

Hem vist que segons el context d'origen del qual procedeixen, les famílies arribades a Sabadell es poden agrupar en cinc grans blocs, de major a menor importància numèrica: les que provenen del Marroc, les llatinoamericanes, les de l'Europa extracomunitària, les xineses i finalment, les de l'Àfrica subsahariana.

La informació que he obtingut dels diferents grups és molt desigual, ja sigui pel volum d'entrevistes realitzades (l'accés a les persones també ha estat desigual) com pel diferent pes de la bibliografia existent, en general escassa excepte en el cas dels alumnes marroquins. És per això, per la manca d'elements d'anàlisi en els altres casos, que he cregut convenient aprofundir en els dos primers grups de procedència esmentats, els que corresponen als grups més significatius d'alumnes novinguts fins ara a la nostra escola: els que vénen del Marroc i els procedents de diferents països de l'Amèrica Llatina. Aquests dos grups són clarament majoritaris, tant a Sabadell com, en general, a la resta del territori

català i poden ser prou diferents i exemplificadors de la riquesa i la diversitat de perspectives en què contempen el medi escolar les famílies dels alumnes nouvinguts.

A continuació descriurem a grans trets quines expectatives tenen de l'escola, o sigui, què creuen que aquesta ha d'oferir als seus fills segons les concepcions preestablertes amb les que vénen del país d'origen, malgrat ser conscients de les diferències fonamentals que hi poden haver dins els grups, depenents del projecte existencial de cadascú.

3.2.1. Del Marroc

Els aspectes que hem tractat, en major o menor grau, són els següents:

- el funcionament del sistema educatiu al país d'origen,
- la valoració de la dicotomia escola pública - escola privada,
- la diferenciació de tracte entre els nois i les noies,
- el tractament de la llengua pròpia,
- la valoració del paper del mestre,
- el valor de la disciplina,
- el pes de la religió,
- la funció general atribuïda a l'escola.

Les principals fonts d'informació per a l'elaboració d'aquest capítol han estat les aportacions bibliogràfiques de R. Valcárcel, C. Cot Juvinyà i M. Abdelouahed Alloui (vegeu les referències completes a la Bibliografia) i les aportacions testimonials de les entrevistes.

a) L'estructura del sistema educatiu

Al Marroc, existeixen dos models d'escola que coexisteixen simultàniament, la tradicional o alcorànica i la moderna.

L'estructura del sistema educatiu marroquí és el següent:

- Etapa infantil no reglada ni obligatòria.
- Ensenyament primari obligatori: de 6 a 11 anys.
- Ensenyament secundari: d'11 a 18 anys.
- Ensenyament universitari: a partir dels 18 anys.

A l'etapa infantil, l'escola alcorànica o *kuttab* és el primer espai educatiu fora de la família; es basa en l'ensenyament religiós, sobretot en la memorització de l'Alcorà, i per als més petits en l'ensenyament de l'escriptura i la lectura de l'alfabet i la llengua àrabs mitjançant cançons i poemes. A les escoles alcoràniques hi van nens de tres a sis anys i són iniciatives comunitàries que s'organitzen per barris o al voltant d'una mesquita. El professorat tant és masculí com femení, però cada vegada s'està notant més la presència de dones entre els mestres.

Mohamed Abdelouahed Allaoui, en un dossier de treball preparat per a un grup de recerca sobre l'educació al Marroc, assenyala com característica diferenciadora de les escoles alcoràniques respecte a les altres, les modernes, el fet que: *"l'alumnat no se separa per grups d'edats, sinó per l'aprenentatge que es fa, tot dependent de la capacitat de cadascú. Aquí no es pot parlar d'un nivell general ni de la mitjana de la classe perquè l'avaluació és individual. El sistema d'avaluació amb notes és inexistent. Cada alumne aprèn segons la seva capacitat de memorització d'una manera totalment independent de la resta de la classe."*⁴³

Paral·lelament a aquest model d'escola infantil tradicional existeixen, sobretot a les ciutats, els parvularis moderns privats que disposen fins i tot de servei de transport propi per a l'alumnat. Aquests són reservats a fills de famílies que es poden permetre pagar uns preus que la gran majoria no pot pagar. En els darrers anys, s'ha duplicat el nombre d'escoles privades, tant al nivell de preescolar com a l'ensenyament primari i secundari.

La Naima, una de les persones entrevistades, em comentava dels parvularis privats:

⁴³ M. Abdelouahed Allaoui, "Escoles, llengües i cultura al Marroc", dossier de treball de l'espai *Entrecultures* (vegeu la Bibliografia).

“De guarderías hay muchas, puedes encontrarla cerca, muy cerca de donde vives. Según el dinero que tengas puedes encontrar una guardería que tenga patio, que sea muy grande, que esté todo muy bien, que haya muchos juguetes, de todo. Si no puedes pagar tanto, puedes ir a otras, las que son como los garajes o locales bajos de las casas (donde hay gente que vive) y allá te cuidarán los niños. En una casa puedes tener una guardería, pero claro, tiene que tener unas condiciones, baño, luz... A veces, pero, algunas no tienen ventanas, y no tienen patio. Hay algunas que casi no tienen nada. En el campo, las guarderías no son tan caras como en las ciudades, pero no hay tantas.”

Sobre les activitats que s'hi fan, la Naima diu:

“Se hace de todo. Se cantan muchas canciones, se aprende a cantar en francés. Se empiezan a enseñar las letras, el árabe. Y también se reza. Los maestros (tanto hombres como mujeres, da igual) enseñan el Corán. Los niños aprenden el Corán, de memoria. También pueden dormir, en la guardería, si un niño tiene sueño y quiere dormir puede hacerlo. Y comer, si su madre le ha preparado la comida en casa, en la escuela se la dan; allá no se cocina, pero si la madre pide por favor a la maestra que le dé de comer a su hijo, ella lo hace sin problema.”

Ella, com d'altres, opina que les guarderies són útils als pares que treballen fora de casa, perquè suposen una tranquil·litat per a les famílies que no poden ocupar-se dels petits, però manifesta que és millor que algú de casa pugui encarregar-se'n:

“Como aquí, en Marruecos, los niños pueden ir a la guardería, esto si en casa hay dinero. Si no, o si las madres están en la casa, las abuelas, la suegra o alguna tía, los niños se quedan en casa. Acostumbra siempre a haber alguien, en la casa, alguna hermana mayor... Yo esto lo veo bien. Pero a veces las familias necesitan que alguien cuide los niños. En general, son las mujeres las que se ocupan de los más pequeños. Como que los hombres no están, es natural que sean ellas las que estén por los niños, porque las mujeres sí que están en casa; siempre hay alguien.”

Saïd, un altre dels marroquins entrevistats, comenta:

“La madre está en casa. Generalmente la mujer es la que se cuida del hogar. La educación de los hijos pequeños es tarea suya.”

A partir dels cinc o sis anys, els nens i nenes poden continuar a l'escola alcorànica o accedir a l'escola moderna per començar la primària, tant si procedeixen de l'escola alcorànica com dels parvularis moderns privats o de casa.

b) L'escola pública i l'escola privada

L'ensenyament públic és el més generalitzat, present a tot el territori del país i totalment gratuït. També existeix, en els àmbits urbans, l'ensenyament privat.

La Naima sobre l'escola primària explica:

“A los seis años tienes que ir a la escuela. Entonces puedes escoger, según el dinero que tengas, si quieres llevar tu hijo a una escuela que esté muy bien o a otra. También hay muchas escuelas públicas, claro, donde no tienes que pagar.

El transporte escolar se tiene que pagar, hay gente que no puede. Los maestros, bueno, algunos maestros, hacen el transporte escolar con su coche, llevan a los niños con el coche a la escuela; entonces no hay que pagar tanto. Las escuelas privadas sólo están en las poblaciones grandes, en el campo no hay.”

Tot i ser obligatòria, hi ha una manca important del control d'assistència a l'escola. Abdelouahed Allaoui aclareix que és un ensenyament *“obligatori en termes relatiu, per l'absència d'un control rigorós sobre el compliment d'aquest fet i degut a la persistència de focus rurals on l'escola és quasi inaccessible en estar lluny del domicili.”*

Respecte al poc rigor en el control de l'absentisme, Rosario Valcárcel, que ha fet un interessant estudi etnogràfic sobre famílies marroquines que viuen a Vic, escriu: *“No tothom percep l'obligatorietat d'anar a l'escola: els pares creuen més que les mares que anar a l'escola és obligatori. D'entre els pares, aquells que han estat escolaritzats a l'escola moderna, que han fet més de sis anys d'escolarització i que viuen en douars [hàbitat dispers al camp] no gaire perifèrics, diuen que anar a l'escola és obligatori. Mentre que aquells que s'han escolaritzat a l'escola alcorànica, tenen poc temps d'escolarització, i viuen en douars molt perifèrics, diuen que anar a l'escola no és obligatori.”*⁴⁴

La Khadija, una altra de les persones que hem entrevistat, explica:

“Bueno, el colegio en los pueblos no es tan obligatorio. Si son pueblos donde no hay luz, falta el agua, hay muchas necesidades y la escuela queda lejos de la casa... no es tan

⁴⁴ Vegeu l'estudi de Rosario Valcárcel titulat *“Etnografía de les famílies immigrades marroquines”*, [149].

obligatorio y hay niños y niñas que no van. Actualmente se piensa que los niños tienen que estudiar. Antes la educación ha ido más por una tradición, por la familia...”

c) La diferenciació segons el sexe

Al Marroc la diferència entre el medi rural i el medi urbà és significativa i, generalment, suposa l'assumpció d'una mentalitat global més tradicional en el primer cas i d'una de més oberta i modernitzada en el segon. Això s'evidencia en molts aspectes, però en la diferenciació del tracte entre les noies i els nois és clau. Valcárcel diu de la població del camp: *“quan les famílies no poden atendre econòmicament les despeses d'escolarització de tots els fills la prioritzen a favor dels fills barons en detriment de les filles. Perquè els nois possiblement hauran d'emigrar a la ciutat o a Europa i l'escolarització és un recurs que necessitaran. Com que les noies es casaran i aniran a viure a casa del marit, invertir en la seva escolarització és percebut com una inversió per a una altra família.”*⁴⁵

Aquesta investigadora ja assenyala la diferència en el tracte entre les nenes i els nens a l'etapa de la primera infància, quan els infants marroquins encara no estan escolaritzats: *“A partir dels dos anys a les nenes se les ensenya a contenir-se. Recordem que quan siguin grans i es casin [al Marroc és permès a partir dels quinze anys] aniran a viure amb estranys que elles no han triat. De la seva conducta futura dependrà l'honor de la seva família. Algunes mares diuen que la paciència “s'ha de començar a treballar des d'una edat ben jove perquè hauran de tenir molta i molta paciència”. El lligam afectiu mare-fills és molt intens, però les manifestacions afectives queden circumscrites a l'àmbit domèstic. No està ben vist exterioritzar-les públicament, ans al contrari. En el cas específic de les filles, aquest lligam neix destinat a la temporalitat. [...] En definitiva, les nenes s'eduquen pensant que han de marxar de casa i els nens pensant que s'hi queden. [...] Amb els nens barons que tenen al voltant dels dos anys s'és més indulgent. [...] Als nois se'ls intenta forjar un caràcter viril: fort i independent. [...] Entre els tres i quatre anys tant els nens com les nenes poden començar a anar a l'escola alcorànica.”*⁴⁶

⁴⁵ Valcárcel, [151].

⁴⁶ Valcárcel afegeix: *“Entre els quatre i cinc anys tant als nens com a les nenes se'ls inicia en diverses tasques. En el cas de les nenes són dins l'àmbit domèstic i en el cas dels nens en l'àmbit públic. Cap als sis o set anys s'imposa ja una tímida segregació sexual. Al voltant dels set o vuit anys se'ls pot començar a ensenyar oracions i rituals, encara que l'obligació real de fer-ho no es fa palesa fins a la pubertat. A partir dels dotze anys els nens barons entren a l'univers dels homes. Cap als catorze anys aquests nois tenen la seva autoritat plenament reconeguda. [...] A partir d'aquesta etapa han de ser capaços de guanyar-se la vida.[...] El pare té l'obligació de mantenir les filles fins a la consumació del*

Coral Cot en un altre estudi sobre les famílies marroquines i els seus fills, centrat en aquest cas al Baix Empordà, recull el testimoni de Fatiha, nascuda al Rif i escolaritzada al poble durant pocs anys: *“Yo, a diez años no tengo ganas de estudio, la verdad. Quiero siempre jugar y pasar el tiempo y, mira, como ahí en Marruecos la chica siempre está en casa... No va a la calle a jugar... bueno, nosotras también jugamos; no como chicos... Hacemos faena con mi madre, ayudar mi madre en casa, y mi madre nos enseñaba las cosas para aprender... porque nosotras, cuando casamos, nosotras somos responsables de... por ejemplo de mi familia, de la casa mía.”*⁴⁷

La seva experiència, la Khadija ens l'explicava així:

“Estudié hasta los 19 años, pero no acabé el último curso. Fue una lástima. En mi país no hay trabajo y si estudias es que tu familia tiene dinero. A mí me gusta estudiar, creo que es una cultura que tienes, para ti y para tus hijos también. Es importante. A mi aún me quedan las ganas.”

És semblant a l'experiència de la Naima:

“Yo llegué hasta el 11º curso [un any abans d'acabar la secundària], casi terminé la secundaria, pero ya me había casado y, aunque al principio a mi marido no le importaba que estudiara, después ya lo dejé.”

d) La llengua pròpia

A primària, el mestre que imparteix totes les assignatures sol ser el mateix, però de vegades, el francès –que s'introdueix a tercer de primària, com a segona llengua– és impartit per un altre mestre:

“En el Marroc postcolonial, totes les assignatures s'impartien en francès.[...] A poc a poc, acompanyada d'un sentiment nacional arabista, la llengua àrab va recuperant espai dins el

matrimoni. Después ho farà el marit, a canvi la dona li deu obediència. La virginitat, sobretot en l'àmbit rural, és un tribut social molt important.”, [123-124].

⁴⁷ Vegeu el treball de Coral Cot Juvinyà titulat *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*, [103]. Més endavant, relata l'experiència de Jamila, que no va anar mai a l'escola, ni a l'alcorànica: *“Como estaba viviendo en campo no he podido estudiar. [...] Al campo no teníamos nada... En casa aprendí a cocinar, a limpiar, a hacer pan... Y ya está. Nada no he aprendido ni un oficio ni nada, sólo las cosas de la casa. Mi hermana y yo, que somos las dos mayores, no hemos podido estudiar. Luego cuando mi padre se ha ido a Holanda, hemos podido trasladarnos a la ciudad.*

currículum escolar, començant des de primària i també en algunes assignatures de secundària, com ara la història, la geografia, la filosofia, etc. Les assignatures científiques (matemàtiques, ciències naturals, física i química) s'impartien en llengua francesa fins la reforma arabitzadora de finals de la dècada dels vuitanta.”⁴⁸

Les principals matèries que s'estudien a l'escola, segons la Naima, són:

“En 1º: matemáticas y árabe, sobre todo. Bueno, también pintan, los niños dibujan y pintan. En árabe se aprenden cosas del país (geografía), lo que los niños tienen más cerca, claro, y religión. El 2º curso es parecido pero con un nivel un poco más alto, porque los niños son mayores, ¿verdad? En 3º hay dos profesores en el aula. Pueden ser hombres o mujeres, no importa. Un profesor da las clases en árabe y el otro en francés. En 4º los alumnos escogen un poco lo que quieren estudiar, lo que prefieren; es como una especialización y sí, por ejemplo, escoges literatura francesa, esto es lo que te cuenta más, aunque estudies otras cosas, como ciencias, árabe, mates, etc. En 5º y 6º vas profundizando en todas las materias. Hay seis cursos de primaria, pero puedes repetir cuatro o cinco veces, no lo sé muy bien. Si no te lo sabes bien, vuelves a hacer el curso, hasta que ya lo has aprendido. Después de los seis de primaria, hay seis cursos más de secundaria, en total son 12 cursos. Y después la universidad.”

Saïd explica així l'escola del seu país:

“La educación formal, o la primaria como se dice aquí, empieza a los cinco o seis años, más bien a los seis. En 1º se aprende a escribir en árabe, lectura y sumas y restas sobre todo. En 2º continúa todo en árabe, se empieza a hacer educación islámica y más cosas de matemáticas. En 3º hay dos maestros en el aula, el de árabe y el de francés, que es el que da las matemáticas. Y así hasta 6º; subiendo, claro, el nivel a medida que van subiendo los cursos. Hay entre 30 y 40 alumnos por clase.

Después del 5º curso hay un exámen, la reválida. Como que muchos no lo aprueban, alargan la escolarización un año más o los que haga falta. Al final de 6º aprueban todos. El último curso de primaria es un curso puente, para preparar la secundaria.

Esta escuela es la madrasa, como la palabra en español o catalán; o sea, que la escuela parece una madre que cuida y enseña.”

La secundària es compon de dos cicles de tres cursos cadascun. Els dos cicles estan separats per un examen equivalent a la “revàlida”. El primer cicle és una continuació de la

Y allí mis hermanos que son más pequeños sí que han tenido la oportunidad de estudiar: uno está trabajando en el ayuntamiento y el otro es maestro.”, [107].

⁴⁸ Abdelouahed Allaoui.

primària pel que fa a la llengua i la literatura àrabs. La religió, anomenada “educació islàmica”, es fa en àrab també. La física, la química i les matemàtiques s’estudien en francès. Abdelouahed Allaoui explica: *“La novetat en el segon cicle són les assignatures de filosofia i pensament islàmic i la segona llengua estrangera (anglès, alemany, espanyol), la història moderna mundial, la geografia europea, etc. En accedir a aquest cicle, apareix l’especialització: ciències o lletres.”*

Saïd, que va passar per aquest període d’estudis abans d’accedir a la universitat, explica: *“Antes de empezar el segundo ciclo, se orienta al alumno hacia los estudios de ciencias (experimentales, matemáticas...) o de literatura. Se estudia también una tercera lengua, que es el inglés, el español o el alemán. Esto equivaldría a un BAC francés o al Bachillerato español. En los últimos años, han bajado un poco el nivel. Después está la universidad.”*

e) Els mestres

Per a mostrar les expectatives sobre els mestres, Valcárcel descriu el prototipus de mestre: *“Un mestre ideal per a ells és aquell que es fa respectar, el que té cura de la disciplina, el que no fa diferències entre rics i pobres, ni llestos i rucs, el que tracta a cada nen en consonància amb les seves característiques, el que sap moltes coses i les ensenya, el que és bona persona, el que fa bé la seva feina i és capaç de despertar la curiositat dels alumnes per aprendre coses.”*⁴⁹

La Naima opina dels seus mestres:

“En general muy bien, serios; explicaban bien, la mayoría. Había control. Los alumnos teníamos que estar en clase bien sentados, en silencio, con mucho respeto.

Cuando un profesor es bueno, si explica bien y trata bien a los alumnos, si se preocupa de ellos para que aprendan, los alumnos deben respetarlo y no hablar en clase ni hacer cosas que puedan molestarlo u ofenderlo, bueno, yo lo veo así.”

Els records de la Khadija són aquests:

“Yo recuerdo que cuando iba al colegio tenía miedo muchas veces. No había confianza con el profesor.”

En Saïd, parlant dels mestres, diu:

“Los maestros, en general, están bien considerados, y cobran bien. Esto en la ciudad. Pero la asistencia a la escuela no es obligatoria; en el campo, todavía menos. Las chicas acaban más los estudios que los muchachos. Bueno, esto pasa en las ciudades. En el campo las muchachas se quedan a casa a trabajar o se casan pronto. La vida del campo es muy diferente de la de la ciudad. Los maestros muchas veces acompañan a los niños a casa después de las clases, en su coche. Así a las familias les sale más barato el transporte escolar. Algunos maestros hacen clases en su casa, clases particulares por la noche, pagando. No es lo más corriente, pero en algunos casos los maestros es como si “obligaran” a sus alumnos a ir a las clases particulares, para aprobar.”

Les diferències entre la valoració dels mestres de les escoles alcoràniques i de les modernes per Valcárcel queden reflectides així: *“Alguns pares rurals valoren més positivament l'escola alcorànica que la moderna. El mestre de l'escola alcorànica és el fqih i el seu manual bàsic, l'Alcorà. El nen aprèn a llegir i a escriure amb fragments del text*

⁴⁹ Valcárcel, [139].

sagrat. El fqih és de la comunitat, parla la mateixa llengua i coneix els costums. És una persona propera perquè forma part d'ella. El mestre de l'escola moderna no és una persona amb massa prestigi social, ans al contrari. En algunes zones rurals és percebut com una persona que fa a disgust la seva feina, que està mal pagat, que és un foraster per la comunitat, que no coneix els costums i els devalua a priori, que de vegades no coneix la seva llengua (alguns d'aquests mestres són àrabs i urbans), que està a disgust en el douar, que falta amb freqüència a la feina, que no està controlat per cap inspecció del MEN (Ministeri d'Educació Nacional) i algun d'ells controla poc l'assistència i el rendiment dels seus alumnes. També és cert que els pares tampoc no ho fan, ja que no ho consideren responsabilitat seva.»⁵⁰

Quan es refereix a la relació que s'estableix entre les famílies i l'escola, sobretot en l'àmbit urbà, en Saïd diu:

“Cuando los niños van a la escuela, las madres hablan con la maestra o el maestro en la entrada, normalmente en el vestíbulo. Los padres colaboran económicamente con la escuela a través de la Asociación de Padres; por ejemplo, en las fiestas de final de curso alquilan algún animador o músicos para un espectáculo y participan en los talleres, que no son como aquí, sino que son más espaciados, esporádicos.”

f) El valor de la disciplina

En tota l'escolarització cal tenir present que: *“Els valors més importants pels pares rurals són el treball i l'obediència. Una bona eina per inculcar aquests valors és la disciplina [...], entesa com el conjunt d'estratègies encaminades a mantenir l'ordre social dins d'un grup. Aquestes estratègies inclouen privacions i càstigs físics tant a l'escola com a casa.”⁵¹*

La disciplina, per a en Saïd, també és clau en l'educació dels fills:

“Generalmente, la familia apoya a los maestros. Incluso los padres les dan el permiso de pegar a los niños; es como si delegaran en los maestros la educación de sus hijos, mientras están en el colegio.”

⁵⁰ Valcárcel, [140].

⁵¹ Valcárcel, [137].

g) La religió

La religió islàmica, com hem vist, està present en tota l'escolarització i molt lligada al coneixement de la llengua àrab clàssica, la llengua de l'Alcorà. L'escola està atravesada transversalment pel fet religiós i no només les escoles alcoràniques, que tenen precisament, la seva justificació en la religió, sinó que també en l'escola moderna el coneixement i l'estudi de l'islam hi és molt present. Cal recordar que per a la cultura musulmana l'aspecte religiós impregna la totalitat de la vida social.

h) La funció de l'escola

Malgrat donar importància al paper educatiu de l'escola, la família no renuncia a tenir-hi el protagonisme principal. Abdelouahed Allaoui destaca de la família que *“el seu paper com a institució educadora primera és primordial. En la majoria de casos la família és extensa i, diametralment, està molt allunyada del model modern occidental. [...] Tot membre de la família extensa té un cert dret a recriminar un menor per un comportament no adequat, encara que no sigui ni el seu pare ni la seva mare. Sense caure en la generalització, dins de l'educació que dona la família marroquina destaca la importància que té la disciplina i el sentit de l'autoritat.”*⁵²

Per a la família marroquina tipus, l'escola d'origen és un espai on s'adquireixen coneixements. L'activitat lúdica, per exemple, no hi té cabuda, no es veu que pugui ser una activitat escolar important.⁵³ Però, tanmateix, segons constata Valcárcel, *“només una ínfima part dels pares pensen que els coneixements que a l'escola marroquina s'imparteixen poden ser útils en el seu medi”*, ja que –afegeix aquesta investigadora– *“el desenvolupament dels referents culturals [manera de pensar, de relacionar-se i de veure el*

⁵² Abdelouahed Allaoui, en l'informe esmentat, destaca la funció de la família: *“El paper de la família com a agent educatiu és primordial donat que és en l'entorn familiar que es donen les primeres pautes de comportament social. La diferència que pot existir amb una família occidental moderna consisteix en què els germans més grans poden assumir el rol educatiu de tenir cura dels més petits en tot moment. Una germana pot arribar a assumir alguns papers o funcions de mare amb els seus germans més petits. Aquí comença l'aprenentatge maternal de moltes noies. Aquest fet, d'alguna manera, resumeix la línia educativa que reben. Per això, per aquestes noies l'adolescència és quasi inexistent: passen directament de ser criatures a ser adultes. Cal recordar que l'educació que reben els seus germans nois és ben diferent. Un dels principis importants en la seva educació és la independència i l'autonomia personal.”*

⁵³ *“El joc és vist com un element que trastoca el treball de l'escola. Tanmateix, aquest té uns àmbits concrets que són el carrer, el camp o el pati de casa. A l'escola es va a treballar i a aprendre, però no a jugar.”*, Valcárcel, [135-6]. Les sortides fora de l'escola i excursions, doncs, tampoc no són

món] en els nens és una de les tasques del grup familiar. [...] Un dels espais principals per aquest aprenentatge és l'univers familiar, encara que no és l'únic."⁵⁴ Per als barons, sobretot, també el carrer és un espai de comunicació vital.

El carrer "és un espai alternatiu de trobada, d'aprenentatge i de convivència molt important. D'una manera indirecta al carrer s'aprèn molt. Els més petits aprenen jugant i els més grans observant tot allò que passa al seu entorn. Aquests últims fan de responsables o educadors involuntàriament", assenyala Abdelouahed Allaoui al seu informe; és a dir, l'escola no té ni molt menys el monopoli de ser l'àmbit per excel·lència de l'ensenyament i l'aprenentatge.

En general, podem dir, amb Valcárcel, que "a menys anys d'escolarització dels pares, més alta és la percepció d'inutilitat de l'escolarització de llarga durada. A més anys d'escolarització dels pares, més expectatives sobre la utilitat de l'escolarització."⁵⁵

3.2.2. De l'Amèrica Central i del Sud

La informació que tenim de les expectatives educatives escolars dels immigrants llatinoamericans prové de les entrevistes que hem fet i de llargues converses amb persones provinents d'Amèrica Llatina. L'escassa bibliografia i la manca d'estudis sobre l'educació en aquest col·lectiu és un fet remarcable, potser per l'actualitat i la vigència de l'arribada nombrosa d'immigrants d'aquests països a Catalunya, un fenomen que és encara molt recent.

El guió previ per a la realització de les entrevistes ha esdevingut una pauta de referència útil, com una mena de fil conductor de les converses amb les persones entrevistades, però he optat per deixar fluir la conversa, sense constrènyer-la estrictament als punts marcats pel guió –evitant tant com m'ha estat possible que semblés una enquesta–, per tal de no perdre la vivesa del que es deia, deixant que l'entrevistat mostrés els temes propis del seu interès i pogués fer èmfasi en una qüestió determinada o en una altra, segons el seu punt de vista personal.

habituals. La Khadija, a l'entrevista, explica: "En Marruecos, mi país, de pequeños no salen. Cuando el niño tiene 12 o 14 años, cuando empieza a saber qué es la vida, ya lo dejan salir."

⁵⁴ Valcárcel, [128].

⁵⁵ Valcárcel, [153]. Aquesta autora afegeix més endavant: "Els pares amb més anys de permanència en destí són els que creuen que aquesta [referint-se a l'escola] sempre pot ser útil als seus fills."

D'acord, doncs, amb el guió previ a les entrevistes realitzades i, sobretot, amb els resultats obtinguts, podem destacar els aspectes següents com a elements clau a tenir en compte pel que fa al que les famílies llatinoamericanes esperen de l'escola i a la seva percepció general del medi escolar:

- la distinció entre l'ensenyament públic i el privat,
- la diferenciació entre els sexes,
- el paper dels mestres,
- la ubicació de l'alumnat en els diferents nivells dins l'escola,
- l'exigència acadèmica i els deures,
- els estímuls positius,
- l'uniforme,
- les manifestacions nacionals,
- els valors,
- la religió,
- la formació i les perspectives de futur dels fills.

a) Escola pública i escola privada

En la majoria de països llatinoamericans l'ensenyament públic està en una clara situació de precarietat, és a dir, pateix les deficiències i mancances que pateixen en general la resta de serveis públics del país. Això es concreta sobretot en una mínima dotació econòmica de les escoles i, per tant, en una forta escassetat de recursos materials (per exemple, aules i instal·lacions deficientes) i en un personal mal remunerat i escassament format abocat moltes vegades a la desmotivació per la feina.

Darrerament aquesta situació encara s'ha agreujat més per les polítiques neoliberals clarament a favor de la limitació de les despeses públiques, de la reducció de sous i de personal funcionari de l'estat, etc.

Cal tenir en compte que, en aquests països, el desprestigi professional del mestre va augmentant progressivament. Al fet que els mestres estiguin mal pagats –el que els porta sovint a l'absentisme en el treball– cal afegir que la seva formació inicial moltes vegades també és deficient. Per exemple, en alguns països centramericans com Nicaragua, molts dels mestres joves que treballen a les escoles no han tingut una formació completa o no han passat per la universitat; són els anomenats *maestros empíricos* que aprenen la professió de mestre exercint-la a l'escola amb els alumnes directament.

Fins i tot a Cuba –un país on l'educació (juntament amb la sanitat) era motiu de satisfacció i d'orgull, tant per l'estat com per la població– actualment existeixen els *maestros emergentes*, noies i nois que un cop acabat el batxillerat treballen de mestres a les escoles de primària, després d'haver fet un curs intensiu de dos mesos durant les vacances, ja que és difícil trobar mestres “dels d'abans” que vulguin continuar amb la seva professió, que s'ha devaluat molt i està mal remunerada, i no optin per qualsevol altra feina que els pugui permetre uns ingressos millors.

Per part dels alumnes, l'abandó de l'escola sovint és per la incompatibilitat amb el treball, perquè molts nens han d'ajudar al manteniment de l'economia familiar i mentre treballen no poden estudiar. L'absentisme perllongat i l'assistència irregular a l'escola s'afegeixen a la precarietat generalitzada existent en l'ensenyament públic i també el deterioren.

Tots aquests elements configuren una realitat que fa percebre l'escola pública com a escola deficient, la dels que no poden accedir a la privada que, per contra, s'identifica a una escola que ofereix un ensenyament de més qualitat. El testimoni de les persones entrevistades, immigrants llatinoamericans que tenen fills escolaritzats a Catalunya, exemplifica i mostra amb vivesa aquesta panoràmica.

La Rosa, que és colombiana, explica que la seva situació general actualment a Catalunya és favorable, ja que té feina, una vivenda que està bé i de l'escola del seu fill n'està contenta:

“...También he tenido suerte con la escuela, porque el colegio de mi hijo es público, pero bueno.”

L'aclariment fet al tipus d'escola, mitjançant el “però” adversatiu és una mostra significativa que “qualitat” i “escola pública”, per a aquesta persona, són termes que no acostumen a anar gaire lligats, ja que se sent afortunada de tenir-ho ara.

L'Humberto, que és de l'Equador, assenyala que el que considera essencial de la qualitat en l'ensenyament pot ser associat a l'escola pública:

“Ustedes tienen una buena pedagogía aquí; hay buenos profesionales, veo que se preocupan porque los niños aprendan, en las escuelas públicas [...]”

Cal tenir present que malgrat que en els països d'Amèrica Central i del Sud existeix l'ensenyament públic i l'ensenyament privat (excepte a Cuba, on tot l'ensenyament és públic) la possibilitat de tria entre un tipus d'escola o una altra per a moltes famílies no és tal. La majoria de vegades no poden escollir perquè l'escola privada els és inaccessible econòmicament. Malgrat tot, és un error pensar que tots els infants immigrants vénen de l'escola pública del seu país; n'hi ha bastants que han estat escolaritzats a l'escola privada, on existeix una diversitat molt gran i el ventall que ofereixen també és molt ampli i variat: des de les escoles d'èlite, tant laïques com religioses, reservades als fills dels grups rics i minoritaris fins a les més accessibles a les classes socials mitjanes, generalment pertanyents a alguna congregació religiosa.

La Marcela, que també és equatoriana, considera que al seu país l'escola privada és de més qualitat que la pública:

“Bueno, en Ecuador, cómo aquí, están las escuelas públicas y las escuelas privadas. Estas últimas, de pago, son mejores, los niños aprenden más que en las públicas, hay más cosas en las aulas, ordenadores, se hace inglés... no hay tantos alumnos en la clase, en las escuelas públicas pueden haber treinta o más, casi cuarenta. Pero, claro, no todas las escuelas son iguales; dentro de las privadas también hay algunas mejores que otras.”

Cal no oblidar, com ja hem dit anteriorment, que les persones que fan el pas d'emigrar generalment no pertanyen a les capes més desfavorides de la societat sinó que, majoritàriament, formaven part de la gran classe mitjana empobrida als seus països d'origen respectius. Acostumen a emigrar aquelles persones que poden sortir de la seva terra i se senten amb capacitat per refer la vida en un altre lloc. No vénen els més pobres,

els que estan pitjor i viuen en la misèria més crua; qui no té res, no té ni tan sols la possibilitat d'emigrar.

b) Diferenciació dels sexes

La societat centramericana i, per extensió, la llatinoamericana en general és fortament sexista i, per tant, això repercuteix inevitablement en el sistema educatiu, malgrat que l'escola intenti oferir les mateixes oportunitats a les noies i als nois. Molt de l'absentisme a l'escola és degut a què les nenes, des de ben petites, assumeixen un paper important en el manteniment de la llar: tenen cura de germans més petits que elles, realitzen les tasques de neteja de la roba i de la casa, cuinen, etc. Aviat esdevenen mares, passant de la infància a l'adulthood sense gaire transició, i d'aquesta manera perpetuen el sistema en les seves filles.

La Rosmira, que és colombiana, comenta:

“En Colombia, y en otros países de América, por falta de educación o no sé... se tienen los hijos muy pronto. Yo, por ejemplo, me casé a los diecisiete años, aunque no tuve a mi hija hasta los veintitrés. Estudié la secundaria, el bachillerato y empecé la universidad, pero lo dejé. Allá como que creces más rápido que acá. Las muchachas se casan y ya tienen que llevar la casa, los hijos, etc. Dejan de ser niñas y ya son unas mujeres sin darse apenas cuenta.”

Si l'absentisme escolar ja era un factor definitori de la panoràmica general de l'escola en alguns països llatinoamericans –sobretot en les zones rurals i en els barris més depauperats de les grans urbs–, cal afegir que gran part d'aquest absentisme té signe femení.

Són abundants els testimonis de dones llatinoamericanes que han hagut de deixar els estudis sense acabar per les dures obligacions familiars a què han estat sotmeses des de ben aviat. Per exemple, la Blanca, que va néixer a l'Equador, diu:

“Me gustaría que mis hijos sigan estudiando. Yo entré hasta tercer grado. Estaba en el turno de por la noche, en el nocturno, porque tenía que trabajar y ayudar en casa, a mi madre.”

La Paola, que també és equatoriana, explica la seva experiència:

“Acabé secundaria y después ni estudié ni trabajé fuera de la casa. Yo ayudaba a mi madre, limpiaba, lavaba, cuidaba a mis hermanos... Cuando llegué aquí trabajé en el servicio doméstico, estaba interna pues. Pero salí embarazada y lo dejé. Ahora no tengo trabajo.”

c) Els mestres

Veiem que l'escola llatinoamericana i l'escola catalana són diferents en diversos aspectes, però un dels elements clau és la percepció del professorat per part de les famílies dels alumnes. La diferència fonamental és la distància existent en la relació entre els mestres i l'alumnat. Molts dels entrevistats manifesten l'existència d'un distanciament considerable entre els mestres i els alumnes en el sistema educatiu dels seus respectius països d'origen, distanciament que es percep pel contrast amb la visió que tenen dels mestres d'aquí.

De vegades, aquest falta de proximitat és valorada com a respecte per la persona i per la funció que té, ja que es considera imprescindible la imposició d'una certa autoritat inqüestionable en la figura de l'educador:

“El maestro allí se ve con un respeto. No se le trata tan como de tú a tú. Aquí el alumno es el que manda. Es una impresión simplemente... tengo la impresión que allí es todo más estricto”, manifesta la Rosmira, per exemple, comparant la imatge que té dels mestres catalans amb la dels de Colòmbia.

D'altres vegades, la distància és vista com a reflex de la fredor existent en la relació entre el mestre i l'alumne i la proximitat com a símptoma d'un acolliment i afecte reals:

“Aquí tratan a los niños muy bien. Allá es diferente... un poco. Me parece que aquí son más cariñosos; veo que las maestras les tratan bien. También veo que hay menos niños en el aula, hay como unos veinte ¿verdad? Allá, en Ecuador, pueden haber unos 30 o 40, todos juntos. Y los maestros no son tan cariñosos; son mucho más distantes”, diu la Lourdes, referint-se a les diferències entre la percepció que té dels mestres d'aquí i els del seu país.

Valoracions com aquestes ens permeten inferir que a els mestres a Llatinoamèrica són percebuts amb un cert distanciament per les famílies que tenen els fills escolaritzats; tot i que aquest distanciament sigui valorat diversament, fins i tot amb posicions de signe contrari.

d) La ubicació de l'alumnat en els nivells escolars

L'estructura del sistema educatiu als països de l'Amèrica Central i del Sud permet, en la majoria de casos, força flexibilitat pel que fa a l'assignació dels alumnes al nivell escolar que els correspon, sense basar-se estrictament en l'any de naixement de l'alumne com a

criteri per a situar-lo en un nivell o un altre. Algunes de les persones entrevistades manifesten un cert desconcert per la manera com s'han ubicat els seus fills a l'escola a Catalunya, segons la data de naixement, en molts casos un grau per sota del que cursaven al país d'origen.

La Nubia, que és hondurenya, explica el cas del seu fill:

“En Honduras, mi hijo pequeño iba a ir a 2º, o sea que cursaba 1r grado ya. Hace cuatro meses que está en España y va a 1º de primaria, otra vez. Pero está asimilando bien.”

Algunes persones manifesten un cert desconcert per la ubicació dels seus fills a l'escola en un grau que al seu país ja havia fet i acusen la desinformació de l'escola:

“En Ecuador estaba en 2º grado, ya había salido de 1º. Acá me lo pusieron en 1º, no sé por qué.”, diu l'Alicia.

D'entrada, en molts, això els sembla que suposarà un endarreriment important en el ritme d'aprenentatge dels seus fills, tot i que més endavant la majoria ho valora satisfactòriament. Per exemple, la Rosmira s'expressa així:

“Mis hijas hace dos años que viven aquí conmigo. M. tiene 15 años y Y., la pequeña, cumplió 13. M., la grande, en Colombia iba muy avanzada. Al llegar aquí se me niveló, quiero decir que ahora va con chicas y chicos de su edad.”

Reflexionant sobre les diferències entre el ritme d'aprenentatge en el sistema educatiu colombià i el d'aquí, la Rosa explica la seva vivència com a estudiant:

“Mira, la principal diferencia entre nuestro sistema educativo y el vuestro es que nosotros no tenemos tan en cuenta la edad. A medida que el niño va cumpliendo los objetivos que la escuela tiene marcados, se le va avanzando. Allá nos afanamos mucho para aprender. Yo, por ejemplo, empecé a ir a la universidad a los quince años y medio; eres tan joven que casi no sabes qué profesión escoger. Empecé una carrera, terapia ocupacional, algo así como la educación especial de ustedes, la terminé, después empecé arquitectura, y a los seis semestres lo dejé. Al final acabé diseño de interiores, interiorista, pues. Era tan joven cuando empecé la universidad que no podía ni saber lo que yo quería ser. Nos afanamos, con el corre-corre, pero se nos olvida la parte de sociabilidad.”

e) L'exigència acadèmica i els deures

Sobre l'exigència acadèmica i el nivell general dels aprenentatges, la Rosmira compara l'escola colombiana i la d'aquí i diu:

“En castellano exigen más aquí. Mi hija mayor va muy mal de ortografía, de gramática... En geografía, les ha tocado nivelarse, ya que lo que estudian acá no es lo mismo que en Colombia. En matemáticas están igual. M. es buena, le van bien. [...] Los deberes lo veo normal, bien. ... tengo la impresión que allí es todo más estricto. Por aquí les dan como más oportunidad de recuperar. Aquí son permisivos. Allí son menos condescendientes.”

En general, hi ha la percepció d'una certa permisivitat i relaxació en el ritme d'adquisició dels aprenentatges quan es compara l'escola del país d'origen amb la que del país on s'ha emigrat. Aquesta valoració es relaciona amb l'apartat anterior, sobre la ubicació dels alumnes nous a un nivell inferior a l'escola receptora respecte a la del país d'origen.

Per a les famílies llatinoamericanes, un indicador del nivell d'exigència de l'escola i de la seriositat del treball que s'hi fa és la feina que els nens s'emporten a casa per acabar o estudiar, és a dir, els deures. Per exemple, la Rosa quan es refereix a aquest tema destaca que la manca de deures per fer a casa, al principi d'arribar a la nova escola, la llegeix com a desinterès o poca exigència per part del professorat:

“Uno, al principio, cuando ve que a su hijo no le ponen deberes en la escuela para la casa piensa: “¿Cómo que no te dieron tareas? El colegio es malo”; es instantáneo. Creemos, porqué en nuestro país es así, que si no te ponen tareas no vas aprender bien.”

Amb un altre registre l'Ernesto, que és argentí, resumeix així la seva visió dels aprenentatges més acadèmics i del paper educador i socialitzador de l'escola:

“La escuela tiene un rol educativo. Es la representación más genuina de lo social. Es una instancia educativa, una maquinaria de parte de control del estado. Hace aprender al niño, aunque a veces no exactamente lo que se propone. El aprendizaje de “saberes” en la escuela es más contingente. [...] Yo pienso que la escuela configura un espacio que a los niños les va bien. Es un espacio de lo social; genera relaciones sociales y esto es importante.”

f) Els estímuls positius

Les emulacions, premis, distincions, etc. són freqüents en les escoles llatinoamericanes com a estímuls per a l'estudi i, alhora, reflex d'un reconeixement pel treball realitzat a

l'escola. Les famílies, doncs, estan habituades a valorar l'aprofitament escolar dels seus fills mitjançant aquests petits signes externs –diplomes, quadres d'honor, etc.– que, en el país, tothom interpreta en positiu.

Per exemple, a Cuba, durant el primer curs de primària, en el moment que els nens aprenen a llegir i per indicació dels mestres, les famílies a casa cusen a la camisa de l'uniforme escolar dels seus fills, una insígnia (com una mena d'escut) que denota que l'infant ja sap llegir. Aquest senyal de distinció es concreta en un signe visible per tothom, reflex de la capacitat lectora del nen i alhora reconeixement d'aquesta important habilitat adquirida. També, cada any en acabar el curs, els alumnes s'emporten a casa un diploma amb el resultat visible de les qualificacions que han obtingut a les diferents matèries.

A Hondures, per exemple, hi ha el quadre d'honor per als millors alumnes de la promoció que és vist per les famílies com una evidència de l'aprofitament positiu del curs i, per tant, és motiu d'orgull i satisfacció. La Nubia diu, per exemple, referint-se al seu fill:

“Es muy inteligente, muy activo. Se ganó un cuadro de honor en Honduras, porque era buen alumno. Le encantaba ir a la escuela.”

g) L'uniforme

L'uniforme escolar és extès arreu de les escoles llatinoamericanes, tant si són públiques com privades i és un element formal igualador, sense connotacions classistes de cap mena.

La Nubia, per exemple, diu:

“En Honduras tienen un uniforme diario. Yo lo veo bien, mejor que aquí, porque todos los niños van con el mismo vestido a la escuela, no hay tantas diferencias entre los que pueden y los que no les alcanza el dinero para comprar ropa. La diferencia sólo está en los zapatos. En los zapatos sí que se ve si una familia puede o no... Hay niños que van por la calle descalzos, que guardan los zapatos para ir a la escuela. Aquí es distinto. Los chiquillos como que quieren lucir más la ropa, que se vea si tiene marca, etc.”

L'uniforme no és vist, doncs, com a quelcom elitista ni diferenciador; al contrari, per la seva generalització està plenament popularitzat i integrat a la percepció que la gent té dels escolars:

“En Ecuador, los niños van todos con su uniforme, aquí no; bueno, en algunas escuelas, sí, pero en la mayoría sólo llevan una bata, solamente. Es bastante diferente la escuela de aquí, pero bueno”, diu la Marcela, una altra de les persones equatorianes entrevistades.

h) Les manifestacions nacionals: puja de la bandera, himne...

La majoria de les persones llatinoamericanes entrevistades han coincidit en què a les escoles del seu país es fan diàriament una sèrie de rituals de caràcter més o menys nacionalista, com la cantada de l'himne nacional, la pujada i salutació de la bandera del país, en alguns casos la recitació de consignes, etc. Són rituals viscuts com a quelcom que d'una manera natural forma part de la vida escolar i, en general, no es valoren negativament (tot i que tampoc se'n destaca l'absència a l'escola catalana).

L'Ernesto, però, que és crític amb aquestes manifestacions estipulades, comenta:

“En Argentina, en la escuela, se hace todo el ritual de la bajada de bandera, se cantan los himnos, los niños van uniformados... Hubo intentos de renovación pedagógica, pero fueron borrados de un plumazo, como todo en mi país. Sin embargo me parece que ésta [la catalana] es una escuela más estricta, más estructurada.”

i) Els valors

Sobre el tema del que es considera essencial en l'educació de les persones, molts dels entrevistats fan èmfasi en la “desgradació” ètica en què, en alguns aspectes, per ells viu immersa la societat receptora o, altrament dit, en la pèrdua de valors de les societats considerades més avançades i desenvolupades.

És difícil una concreció dels valors considerats imprescindibles per les famílies llatinoamericanes immigrades a Catalunya, tot i que el respecte pels altres –sobretot envers els adults– i les bones maneres o la “bona educació” –és a dir, el no ser *groseros*– és quelcom de fonamental i molt extès en aquest col·lectiu. Els testimonis directes, essent exemples particulars i un reflex de casos concrets, són il·lustradors i molt clarificadors d'aquesta temàtica.

La Rosa, respecte els valors, diu:

“Acá siempre estamos con el que no se nos vayan a perder los valores: saber valorar lo que uno tiene, lo que valen las cosas... Esto lo vengo reforzando a diario, con mi hijo.”

I insisteix:

“Allá a los niños los protegemos mucho. Somos más entregados al hogar. Acá los papás son como los Reyes. Les dan todo. En general, les dan todos los gustos, no les reprimen. Y entonces se vuelven malcriados. Yo creo que el amor no es sólo darles cosas. También es hablar con ellos, explicarles que hay cosas que no pueden ser, aunque ellos quieran... Allá vivimos con poco, somos más pobres pero valoramos el cariño, el respeto, el buen lenguaje... Aquí, una gana más, pero pierde otra cosa.

El respeto a los papás es muy importante. Los viejitos, por ejemplo, allá están en las casas; no existen los hogares geriátricos. Somos muy pegados todavía a la familia. En los jóvenes que yo conozco, no veo buenos resultados, son malos estudiantes, fuman... pero pienso que esto también depende mucho de la familia, de como se les educa. Yo veo que aquí los niños son muy hiperactivos, y caprichosos. Parece que los padres tienen miedo a decir que no. En Colombia, vivimos muy diferente de acá. Los colombianos somos orgullosos. Nuestro país es el país de la apariencia: uno puede estar mal y decir “bien”. Pensamos que con la educación se vence la grosería. No me dejo humillar.”

La Rosmira diu:

“Tengo la impresión que allí [a Colòmbia] es todo más estricto. Por ejemplo, fumar está prohibido. Aquí veo fumar mucho, es exagerado como se fuma aquí. Convulsivamente.”

Ahora, però, és crítica amb el propi país i diu:

“En Colombia, la vida es costosa. Trabajando allá como aquí gano mucho menos. Allí se lleva el día a día, no puedes planificar, no puedes ahorrar. [...] Mis dos hijas son muy de su país. Aunque en el fondo saben que no. Cuando la pequeña se enfada, se enrabia, por lo de “narcotraficantes”, me dice: “Los de aquí se sienten superiores y son unos tontos.” [...] Mis hija están enseñadas. Yo les digo que no tienen que dejarse humillar. [...] Yo les digo a mis hijas que es verdad que Colombia es como una gran plantación de droga. Pero que su tratamiento y el consumo se hace mayoritariamente en otros países, en Europa... [...] En mi país somos, es verdad, en algunas cosas un poco anticuados. Allí se margina, por ejemplo, a los homosexuales, a las lesbianas. Son tratados como que contaminan. Me han explicado como era aquí con la represión franquista. Ahora parece que en algunas cosas se haya ido al extremo contrario. Ni lo uno ni lo otro. Aunque me gusta más esto.”

Amb l'educació de la seva filla la Luz, que és de l'Uruguai, diu que:

“Yo soy rigurosa, seria, aunque le exijo como niña, porque es una niña. Las cosas las hablamos y le dejo elegir dentro de un límite; yo lo veo así. Es bueno que ella elija, dentro de un límite, no lo que quiera sin más. No le voy a decir, por ejemplo, “¿qué quieres para cenar?”, así sin más. Pero puedo decirle: “¿Te apetece esto o aquello?” Pienso que es bueno que pueda elegir entre lo que le propongo, de lo que tenemos. Le exijo como niña. Miro que sea responsable; ella es muy responsable.”

El cas de l'Humberto és il·lustrador de qui distingeix clarament entre una formació tècnica o científica que aquí és considerada millor que la que es pot obtenir al país d'origen –en aquest cas l'Equador– i una educació més integral, amb els valors considerats essencials i , per tant, irrenunciables, que la nostra societat no ofereix. Manifesta obertament i clara:

“Yo, a mis hijos, no los traería ahora por nada del mundo. Que se formen allá. Cuando vayan a la universidad, sí, entonces sí que pueden venir. Ustedes tienen una buena pedagogía aquí; hay buenos profesionales, veo que se preocupan porque los niños aprendan, en las escuelas públicas, pero me parece que les fallan los valores, bueno nuestros valores al menos...”

j) La religió

Tot i que la religió catòlica és molt present a la majoria de països llatinoamericans i el seu pes ha estat considerable, actualment la vinculació entre escola i religió pertany molt a l'àmbit privat, és a dir, l'elecció del tipus d'escola pel que fa a la confessionalitat és quelcom de personal.

Com a exemple de qui considera essencial una sòlida formació religiosa, la Rosa manifesta la intenció de portar el seu fill a una escola confessional quan estigui establerta i tingui una situació més favorable que l'actual:

“Yo aspiro a que cuando esté bien asentada, mi hijo N. pueda ir a los Salesianos. Mi familia, mis hermanos, han ido a esta escuela religiosa y uno por lo general hace lo que ha visto, bueno, lo que ve que ha ido bien. [...] Si pudiera, como N. es hijo único, me gustaría llevarlo a una escuela religiosa. Pensamos que la mejor herencia que podemos dejar a nuestros hijos es una buena educación.”

L'Ernesto, en canvi, diu:

“La escuela es una institución y las instituciones siempre tienen algo de insatisfacción. Pero, por ejemplo, para mí es básico que la escuela sea laica.”

k) La formació i el futur dels fills

És quelcom de constatable que per a la majoria de llatinoamericans immigrants la formació és molt valorada i considerada clau per a la millora de les condicions de vida en general.

Sobre la utilitat de la formació la Rosmira opina:

“Aquí el nivel de vida es distinto. Y si tienes una buena formación, tienes más posibilidades todavía. La formación es importante. Allá hay más necesidades. Como vivimos aquí, no viviríamos. Y esto mis hijas, aunque parezca que no, lo saben perfectamente.

Mira, en mi país, yo podría decirse que era de clase media, tenía un negocio familiar, una micro-empresa de confección, pero no salíamos adelante. La gente pasa muchas necesidades, teníamos muchas deudas y también nos debían... La gente tiene dificultades para vivir el día a día; bueno, podría decir, para sobrevivir.”

L'exemple de la Rosa és clau:

“Pensamos que la mejor herencia que podemos dejar a nuestros hijos es una buena educación. Con esto tienen asegurada la vida. El dinero se les va o lo malgastan, pero la educación es para siempre. [...] En mi país, como somos pobres, el estudio es la salida. Sin estudios, no somos nada. Acá siempre estamos con el que no se nos vayan a perder los valores: saber valorar lo que uno tiene, lo que valen las cosas... Esto lo vengo reforzando a diario, con mi hijo.”

Tot i valorar la formació per al futur de les seves filles, l'Ernesto qüestiona l'omnipotència d'un saber estrictament acadèmic i diu:

“Pienso que dar a mis hijas una educación académica elemental es mi responsabilidad. Que vayan a la universidad o no depende de ellas. Sostenerse en algún lugar no depende de la universidad; está claro que la inserción satisfactoria en el mundo laboral depende de la formación, pero esto no pasa forzosamente por la universidad.”

Els casos de l'emigració plantejada per millorar les possibilitats de futur dels fills són abundants i gairebé sempre estan lligats a la percepció de la millora d'oportunitats formatives que el país receptor representa, però no sempre es considera que la formació al país d'origen sigui deficient. Majoritàriament, els llatinoamericans que he entrevistat consideren que les possibilitats laborals depenen en bona mesura de la formació inicial, però cal que al país hi hagi les condicions idònies per al desenvolupament dels professionals, i moltes vegades aquestes no hi són.

En aquest sentit la Luz, que va marxar de l'Uruguai amb la seva filla, declara:

“Dejé todo para la educación de ella, de mi hija. Yo vine aquí por ella. Para que pueda ir a la universidad. Yo no podía venir sin ella, porque ella es todo lo que tengo.

Yo quiero que ella sepa que yo no estoy de acuerdo con algunas cosas de aquí. Y ella vea que no estoy de acuerdo. La educación en Uruguay es excelente, muy buena. Lo que pasa es que en el país falla la parte económica. Los profesionales que salen están bien preparados, bien reconocidos, pero no encuentran trabajo para lo que estudiaron. Me gustaría que mi hija estudiara, para poder elegir lo que le gusta y no tener que trabajar en cualquier cosa.”

Semblantment, encara que amb una situació familiar diferent, l'Humberto explica:

“En mi país [Ecuador], cualquier licenciado, médico o abogado anda manejando un taxi. Puedes estudiar y terminas de taxista. Gente con estudios no tiene futuro. Mi país es muy corrupto. Los políticos sobre todo. Hay mucha delincuencia, violencia en cada esquina; no puedes andar tranquilo.”

Manifesta clarament que el projecte migratori de la seva família és pel futur dels fills:

“Tengo dos hijos, uno de quince y el otro de trece. Mi mujer y yo estamos aquí y ellos siguen en Ecuador, en Guayaquil. Lo que estamos haciendo es para el futuro de nuestros hijos. Ya no es para nosotros.”

Els casos són múltiples i, encara que diversos, il·lustren una realitat comuna. Per exemple, sobre la incapacitat de construir un futur personal, però sobretot, familiar, Pablo explica que la formació que tenia al seu país no li permetia de viure i que per això va pensar en marxar:

“Mire, en Ecuador yo también era maestro. Lo dejé porque no me alcanzaba para poder vivir toda la familia. Después nos vinimos a Barcelona, a trabajar. Ya le he contado que tenemos cuatro hijos. He podido hacer venir toda la familia. Estoy orgulloso. Y todos con papeles.”

L'Alicia explica què feia a l'Equador, però el que valora no és tant la formació que té com la capacitat de treballar i tirar endavant i refer la seva vida:

“En Ecuador tenía yo mi gabinete, un gabinete de belleza. Aquí el método es distinto, también los tintes... quiero aprender por si me sale un trabajo parecido. Me gustaría. Aunque lo que yo quiero es trabajar.”

D'una manera semblant, en Jorge parla dels seus estudis i dels de la seva dona:

“Hemos estudiado, tanto ella como yo, hasta la secundaria. En mi país éramos comerciantes, bueno, teníamos un comercio. Ahora hago lo que me salga: he sido camarero, chofer... Mi mujer es ama de casa y empleada de servicio doméstico, ya sabe.”

La Marcela explica el seu passat professional a l'Equador i les expectatives laborals actuals:

“Trabajábamos en una imprenta, los dos, mi marido y yo. Ahora él trabaja de mantenimiento para el ayuntamiento y yo cuido ancianos, “yayos” ¿verdad? Él estudió hasta 1º de secundaria y yo terminé la primaria y ya. Yo le pido a mi Dios que trabajo no nos falte. Y eso de momento, por suerte, no falta. Los papeles no me importan tanto. Yo, mi nacionalidad no la cambio por nada del mundo. Que me dejen tranquila para trabajar. Soy de Ecuador y quiero trabajar. Salí de mi país para trabajar, ¿no? Pues esto es lo que me interesa. Cuido personas mayores. Yo nunca he aspirado a un restaurant ni nada de eso.”

El futur dels fills sempre ha estat un esperó per a sortir del país i aquest futur es relaciona molt estretament amb l'èxit escolar, amb la utilitat de la formació.

Per exemple, diu la Rosmira referint-se a les seves filles:

“Yo creo, y es lo que les digo a ellas, que hay que estudiar algo práctico. M., la mayor, quería ser médico. Siempre decía eso, que quería ser médico. En mi país existe una enfermedad que es la titulitis, todos quieren ser médico o abogado. Yo le dije a M.: “Mira, M., una carrera de Medicina cuesta mucho dinero y yo no te lo puedo costear, porque en casa entra un solo sueldo. Incluso los que son de aquí, cuando terminan de estudiar, no encuentran trabajo. Mejor que te busques una carrera intermedia, aquí hay muchas, como administrativo..., no sé, lo que te guste.”. Ella me escucha, pero todavía no se ha decidido. La pequeña quiere ser militar.”

I la Rosa, que va emigrar sobretot pel futur del seu fill, expressa la dicotomia entre el desig moltes vegades latent en l'emigrant de tornar al seu país o quedar-se a viure a Catalunya on està refent la vida:

“Yo pienso volver, vaya, me gustaría. Mi hijo, cuando sea mayor, ya escogerá. Él ya es de acá. Me vine con él, con mi hijo, en septiembre hará dos años; a mi no me interesa el dinero, yo lo que quiero es un futuro mejor para él.”

Parlant del què voldrien per als fills, tant el que diu la Nubia com el que expressa en Jorge és paradigmàtic del que pensa molta gent. A Hondures, diu ella:

“Yo solamente hice la primaria; en mi país trabajaba de cajera en un restaurant; no estudié más que lo que se hacía en la escuela de primaria. Espero que mi hijo sea mejor que yo, que en la vida le vaya mejor.”

I referint-se als fills, l'equatorià és clar: *“Que estudien para que sean algo por lo menos.”*

3.3. L'ESCOLA QUE REP LES FAMÍLIES NOUINGUDES

3.3.1. La recepció de les famílies nouvingudes

Un cop mostrades les expectatives sobre del medi escolar de les famílies marroquines i llatinoamericanes amb les què he tingut relació, veurem la realitat escolar amb què aquestes famílies es troben i, posteriorment (a l'apartat 3.4.), la valoració que en fan.

Les fonts d'informació en què es basa aquesta part del treball han estat, a més de la bibliografia citada, les entrevistes fetes als immigrants, moltes converses amb mestres -sobretot de Sabadell- amb els quals he tractat aquesta qüestió i la meva pròpia experiència en el centre de treball.

Els aspectes que tractarem pel que fa a la recepció de les famílies nouvingudes per part de la societat són:

- l'elecció del centre educatiu dels fills i, per tant, en relació a aquest tema,
- la distribució de l'alumnat nouvingut a les escoles,
- la incorporació tardana,
- la percepció del professorat de l'escolarització dels immigrants, i finalment

- la necessitat d'una coordinació eficaç dels serveis adreçats a la ciutadania que permeti a l'immigrant accedir a la informació que li interessa d'una manera global i no segmentada ni incoherent.

a) L'elecció del centre

La majoria de l'alumnat estranger segueix els seus estudis en centres de titularitat pública, ja que la qüestió econòmica i la religiosa condicionen l'elecció del tipus de centre.

Segons el Colectivo Ioé, durant el curs 2001-02, els centres públics van rebre el 56,9% de l'alumnat autòcton i el 82,9% de l'estranger. Ja hem dit anteriorment que aquesta divergència entre les pautes de distribució de l'alumnat estranger i autòcton segons la titularitat del centre és superior a Catalunya que a la resta de l'Estat espanyol, on el 67,6% dels alumnes amb nacionalitat espanyola i el 80,9% dels estrangers estudiaven en centres de titularitat pública.⁵⁶ *"Això explica que, tot i que globalment l'alumnat estranger representi el 3,7% de tot l'alumnat a les aules catalanes, aquest percentatge sigui del 5,2% en els centres de titularitat pública i només de l'1,5% en els centres privats concertats."*⁵⁷

Aquesta pauta de distribució desigual de l'alumnat estranger en la doble xarxa d'escolarització es reproduïx en tots els cicles educatius i és notable als nivells d'ensenyament obligatori; és a dir, sobretot a l'educació primària i a l'ESO la immensa majoria de l'alumnat estranger es concentra als centres públics.

Malgrat que l'escola pública és habitualment la primera opció de les famílies immigrants, també és cert que *"cada vegada hi ha més famílies immigrants, magribins i d'altres procedències, que prefereixen que les seves filles facin l'Educació Secundària a les escoles concertades, perquè consideren que així estaran més controlades i subjectes a menys riscos o perills. Així mateix, hi ha famílies acabades d'arribar d'Amèrica dels Sud que demanen escoles catòliques per als seus fills i per a les seves filles."*⁵⁸

⁵⁶ Colectivo IOÉ, *Immigració, escola i mercat de treball*.

⁵⁷ *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*, [260]. Aquestes dades, tot i ser les més recents de què disposem, esdevenen aviat obsoletes per la rapidesa d'una realitat migratòria constantment canviant. Mentre ultimem la redacció d'aquesta memòria, els mitjans de comunicació informen que el percentatge de l'alumnat d'origen estranger a les escoles catalanes per al curs 2003-04 és del 7% respecte el total de l'alumnat.

⁵⁸ Vegeu el llibre de J. CARBONELL, N. SIMÓ i A. TORT, *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*, [182].

L'exemple de la Rosa, una de les persones colombianes que hem entrevistat, il·lustra el grup que pren aquesta opció:

“Yo aspiro a que cuando esté bien asentada, mi hijo pueda ir a los Salesianos. Mi familia, mis hermanos, han ido a esta escuela religiosa y uno por lo general hace lo que ha visto, bueno, lo que ve que ha ido bien. Allá, que estamos acostumbrados a ir a misa, para nosotros ir a la iglesia es una fiesta. Los domingos, toda la familia nos reunimos en la iglesia y después de la misa vamos a casa de alguno de nosotros un rato, o comemos juntos... Aquí sólo hay viejitos. Allá es muy importante. Esta reunión de los domingos es un disfrute. Acá me sentí muy sola, triste. Vaya, fuí una vez y no he vuelto. Si pudiera, como N. es hijo único, me gustaría llevarlo a una escuela religiosa. Pensamos que la mejor herencia que podemos dejar a nuestros hijos es una buena educación. Con esto tienen asegurada la vida. El dinero se les va o lo malgastan, pero la educación es para siempre.”

La religió és un aspecte clau per a moltes famílies i cal tractar aquesta temàtica, precisament, per la importància que se li atorga. Les llatinoamericanes, generalment catòliques, que consideren fonamental l'educació religiosa dels seus fills no troben impediment en accedir a l'escola privada concertada de caire confessional, si econòmicament s'ho poden permetre, cosa que de vegades succeeix quan han adquirit una certa estabilitat laboral (és el condicionant de la Rosa: “*cuando esté bien asentada*”, diu).

Els musulmans, en canvi, viuen diferentment la generalització de la manca de cultura religiosa a l'escola; cal tenir en compte que en la cultura musulmana l'aspecte religiós no està separat de la vida civil. Jordi Garreta en el seu llibre *Els musulmans a Catalunya: immigració i noves comunitats islàmiques* explica que: “*Part dels immigrants marroquins troben en la religió un suport a la necessitat espiritual alhora que un reforç d'identitat respecte als autòctons.*”⁵⁹

Una de les majors preocupacions del col·lectiu musulmà establert a Catalunya, com assenyala Garreta, és la por a l'aculturació de les noves generacions, i molt concretament el temor que perdin la seva religió i la seva cultura d'origen. Fins i tot ja alguns ho consideren inevitable: “*No tenemos miedo: tenemos más que miedo. La pérdida de la cultura es seguro.*”⁶⁰

⁵⁹ És interessant el llibre de J. GARRETA, *Els musulmans a Catalunya: immigració i noves comunitats islàmiques*, citat a la bibliografia.

⁶⁰ Idem, [127].

En general, entre els musulmans existeix aquesta por a la pèrdua del bagatge cultural (llengua, costums, religió) pel perill de l'aculturació, i sobretot es tem per les dones i els fills. *“El islam y Occidente son una cosa totalmente opuesta”*, diu un imam de Barcelona.⁶¹ L'aculturació és majoritàriament rebutjada. Davant d'aquesta situació pròpia del context migratori, és a dir, per fer front a l'acció aculturadora de l'entorn i per intentar la reestructuració de l'ordre social de la societat d'origen es creen les mesquites, tot i que el context no musulmà de la societat d'acollida repercuteix en la pràctica religiosa (l'ambient del carrer, els horaris laborals que són un entrebanc al ritme de les oracions, etc.), fent-la una “pràctica adaptada” a la nova realitat, flexibilitzant-la i diluint el seu caràcter marcadament preceptiu.

El paper educador de les mesquites i de les associacions no es posa en dubte, però es demana el suport de l'escola. *“La finalitat principal de la mesquita és impartir classes de religió i/o llengua àrab. L'àrab és la llengua dominant, però altres ensenyen l'idioma del seu país d'origen, com per exemple fa una mesquita formada majorment per pakistanesos que ensenya l'urdu. Per muntar els cursos, però, necessiten dos elements bàsics: un local adequat amb prou capacitat i un professor preparat. A la pràctica, no tots s'ho poden permetre amb els seus migrats recursos i han de fer molts esforços per a sortir-se'n.”*⁶²

Respecte al tema lingüístic, l'ambaixada del Marroc, per exemple, està negociant amb el Ministeri d'Educació espanyol que l'àrab pugui estudiar-se com a segona llengua dins l'ensenyament reglat, com es fa a França o Alemanya, ja que actualment, a excepció de les mesquites, tant la transmissió de la llengua com de la religió descansa exclusivament en les mans dels pares, especialment de les mares, els primers anys de vida dels infants.

L'escola, tant per a aquells que hi porten els fills com per als imams, és considerada com a lloc privilegiat per a assolir un tipus d'aprenentatge útil i necessari pel context on es viu, però alhora és una de les institucions que, tal com és avui en dia, genera més pors i reticències entre el col·lectiu musulmà. *“L'escola a on van els nens musulmans és l'escola dels catalans, i, igual que la societat, impregnada de religió cristiana encara que es declari laica.”*⁶³

“Una de les primeres preocupacions es refereix al comportament femení, les actituds, la vestimenta... és a dir, els canvis que el model de dona que es transmet a l'escola i a la

⁶¹ Idem, [120].

⁶² Idem., [129].

⁶³ Idem., [136].

*societat catalana poden introduir en el que fan les seves esposes, filles, germanes, etc. [...] El comportament dels altres infants, el que aprenen a l'escola, al carrer, a la televisió..., no sembla per a alguns el model més adequat que han de seguir. Els programes educatius transmeten la cultura dominant, i això els fa sentir desemparats. Ells voldrien veure reflectida la seva cultura en el currículum escolar.”*⁶⁴ Són conflictes viscuts individualment, familiarment i en la comunitat musulmana.

*“Entre els seus desigs més confessats, contempen que amb el temps puguin donar a conèixer qui són i en què creuen”*⁶⁵, ja que el desconeixement de l'islam per la majoria de la població autòctona fa que de vegades es confongui musulmà amb fonamentalista islàmic i això repercuteix en les relacions humanes. Contra el racisme, *“creuen que s'hauria d'actuar des de l'escola, per explicar a tots els alumnes qui són, d'on vénen, quina és la seva religió i què diu. D'aquesta forma s'evitaria, el dia de demà, una societat on uns discriminin els altres.”*⁶⁶

Els musulmans són conscients que, en una societat que no és de majoria musulmana, i on gairebé ni tan sols no hi ha una important minoria – musulmana s'entén–, s'ha d'harmonitzar l'islam d'una manera que no generi conflictes, però que tampoc no comporti renúncies importants. Molts pensen que una escola per a musulmans seria la solució més adient. La legislació actual espanyola ho permet i –en opinió de Garreta– són pocs els qui consideren que la transmissió de la religió i de la llengua no incumbeix l'escola, que només els concerneix a ells.

Fent èmfasi en aquesta posició més conformista, minoritària segons Jordi Garreta, que resitua l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i la religió pròpies de l'àmbit públic a l'àmbit del privat, els autors del llibre que explica l'experiència de distribució de l'alumnat immigrant d'origen marroquí a Vic⁶⁷ expliquen que: *“Segons els equips directius de les escoles [de Vic], les famílies autòctones catòliques entenen bé que les escoles són laïques i les immigrades musulmanes consideren que l'escola no és el lloc d'ensenyar la religió. Hi ha altres institucions com la mesquita que fan aquesta funció i, per tant, no consideren que l'escola tingui l'obligació d'oferir-ho, per la qual cosa tampoc no ho sol·liciten.”*

⁶⁴ Idem., [125-6].

⁶⁵ Idem., [138].

⁶⁶ Idem., [132].

⁶⁷ J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules...*, [162].

En aquesta línia la Khadija, una de les persones marroquines que hem entrevistat, considera que tant la seva religió, la musulmana, com la llengua pròpia pel fet de ser minoritàries han de formar part de l'àmbit privat:

“Yo soy extranjera. Si yo quiero que mis hijos aprendan mi religión, mi lengua, lo tengo que hacer yo. Lo veo bien. A veces ocurre que no hay tiempo suficiente; hago algunas cosillas en árabe, por la tarde o la noche busco el tiempo. Es importante para mi que no lo pierdan. Yo soy religiosa, pero no mucho. Hago lo que puedo. Creo que en el fondo las religiones no son tan diferentes, que hay muchas cosas iguales, comunes, y que nos podemos entender.”

b) La distribució de l'alumnat nouvingut

Pel que fa a l'elecció del centre educatiu, doncs, malgrat la importància que per algunes famílies té la religió, la majoria de famílies immigrants matriculen els fills a l'escola pública més propera al domicili. La distribució de l'alumnat nouvingut, d'aquesta manera, queda configurada segons les zones de residència de la població immigrant i la concentració en determinades zones o barris de les ciutats.

És evident que la distribució de l'alumnat estranger pel territori català no és uniforme, com tampoc ho és la de la població immigrada adulta. Hi ha comarques i poblacions on la concentració és més intensa que a d'altres. A grans trets podem dir que a totes les províncies, excepte a Barcelona, la comunitat més important és la dels alumnes del Magrib.

A Barcelona, en canvi, els més nombrosos són els alumnes originaris dels països de l'Amèrica Central i del Sud, que sumen el 44% de l'alumnat estranger de la província. A la resta de Catalunya, com hem vist, aquests són la segona comunitat en nombre d'alumnes. Els europeus comunitaris són, a una certa distància de les dues primeres, la tercera comunitat en importància arreu de Catalunya, excepte a Lleida, on els europeus no comunitaris (18% del total d'estrangers) són més nombrosos que els que són originaris de països de la UE. Els europeus no comunitaris tenen més pes sobre el total d'alumnes estrangers a Lleida i Tarragona que no pas a Barcelona i Girona (on no arriben a ser el 10% de l'alumnat estranger).⁶⁸

⁶⁸ Les dades són extretes de l'informe *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*.

A les comarques de Barcelona trobem el 70% de l'alumnat estranger de Catalunya i el 74,7% de l'alumnat total. El Barcelonès concentra el gairebé la meitat de la totalitat d'alumnes estrangers de la província (el 41%), el Baix Llobregat el 12%, el Vallès Occidental el 10,8% i el Maresme el 7,66%.

A la comarca del Vallès Occidental, com hem vist, també hi ha una forta presència d'alumnat estranger. Ja hem dit que les comunitats més importants són la d'alumnes llatinoamericans (44,7% dels estrangers residents a la comarca) i la dels alumnes procedents del Magrib (36,8%). Molt menys nombrosos són els estudiants comunitaris (8%) i els europeus extracomunitaris (4,6%), els asiàtics (3%) i, finalment, els que provenen de l'Àfrica subsahariana (2%).

A més de la distribució de l'alumnat estranger pel territori català és convenient remarcar que la residència de la població immigrant moltes vegades es concentra en determinats barris de les ciutats, les zones que solen ser menys valorades urbanísticament, ja siguin els cascs urbans centrals o les zones perifèriques; un exemple del primer cas s'esdevé al casc antic i al barri del Raval de Barcelona, o a d'altres ciutats amb un centre força deteriorat, i un exemple del segon és la distribució de l'alumnat estranger a Sabadell, gairebé exclusivament concentrat a les escoles dels barris perifèrics.

És interessant el cas de Vic on, arrel de la fusió de quatre escoles de la ciutat en dues, per evitar la guetització de l'alumnat estranger que es concentrava clarament en uns determinats centres educatius del casc antic més cèntric, es va planificar la matriculació de l'alumnat nouvingut de tal manera que impliqués la totalitat de centres de la ciutat, tant públics com concertats. D'aquesta manera es procurava una distribució equitativa de la població immigrant escolaritzada a la ciutat.⁶⁹

A Sabadell els alumnes immigrants generalment no estan escolaritzats a les escoles del centre de la ciutat, sinó a les dels barris més o menys perifèrics. Només en una escola del centre urbà, que abans de la fusió amb una altra escola tenia places disponibles durant el curs, hi havia un nombre important d'alumnes nouvinguts, ja que hi eren derivats –encara que per la residència no fossin de la zona– pel fet que l'escola oferia places vacants.

⁶⁹ Aquesta experiència de fusió i la planificació de la matriculació de l'alumnat estranger a la ciutat és explicada amb detall al llibre: J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*; citat anteriorment (vegeu-ne la referència completa a la Bibliografia).

L'escola, doncs, es veu limitada i molt condicionada per elements externs al seu àmbit pròpiament educatiu i és en aquest sentit que l'afirmació que "*el gueto urbanístic és el que condiciona, en bona mesura, el gueto escolar*" té plena vigència.⁷⁰ Factors urbanístics, laborals, econòmics, legals, etc. estan estretament lligats i configuren la realitat dels immigrants i, per tant, la dels seus fills. I l'escola no és aliena a aquesta configuració tan complexa.

De vegades els mestres manifesten –encara que indirectament– la limitació de l'escola per modificar comportaments, prejudicis i vivències establerts a casa o al carrer; en bona mesura, per la incorporació d'alumnat nouvingut en proporcions desmesurades i, en part també, per la seva incorporació tardana a l'escola.

c) La incorporació tardana

El sistema educatiu català defineix l'alumne/a d'incorporació tardana com aquella persona que està en edat de rebre ensenyament obligatori, que s'integra en un centre educatiu més tard dels 8 anys, i que prové d'una àrea geogràfica externa als límits territorials de Catalunya.⁷¹ Des de l'escola, però, la incorporació tardana també s'entén en aquells casos d'alumnes que arriben un cop iniciat el curs.

És força extesa entre el professorat una certa inquietud o preocupació –de vegades traduïda en malestar– generada per la incorporació tardana de l'alumnat, ja que sovint és vista com un element distorsionador del treball a l'escola. Per als autors del llibre sobre la fusió de les escoles de Vic, "*aquesta problemàtica catalitza el malestar difús que hi ha sobre la qüestió de l'escolarització de la immigració en conjunt.*"⁷²

La gestió dels recursos humans (mestres de suport, reducció de ràtios...), la política de matriculació que suposa, a la pràctica, un degoteig constant d'alumnat nouvingut al llarg del curs i l'afavoriment de l'escola privada (ja que no hi ha una distribució equitativa de l'alumnat entre escoles públiques i privades) són elements que generen entre el professorat un sentiment més o menys profund d'impotència. Paral·lelament, s'elabora un discurs que apropa la diversitat cultural a la discapacitat. Es fa molt èmfasi en el desconeixement de la llengua, deixant de banda aspectes afectius, emotius, que tenen una importància cabdal.

⁷⁰ Idem, [245].

⁷¹ Extret de la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002.

Cal no oblidar en cap moment que un dels problemes més greus sobre la “qüestió de l’escolarització de la immigració” a la qual ens referim és el desarrelament que pateixen molts infants i joves nouvinguts a les escoles catalanes, aguditzat amb la incorporació tardana i els consegüents trastorns i desajustos que una situació de desorientació generalitzada com aquesta comporta. És evident el sentiment de moltes famílies de no ser ben bé d’enlloc, però cal tenir en compte que en el cas dels fills aquest sentiment de vegades és encara més profund perquè el desarrelament és molt més viu, ja que els lligams amb el país d’origen de la família en ells són més febles que per als seus pares.

Respecte a aquesta temàtica del desarrelament, Francesc Carbonell cita el llibre de Moreno Torregrosa i El Gheryb, titulat *Dormir al raso*, on Jalil diu:

*“El mayor miedo que podemos tener es emigrar del alma de uno mismo. Si estás aquí tienes que acostumbrarte a esta vida. Pero aunque te acostumbres, te verán siempre como extranjero [...] Y si te integras tienes miedo de ti mismo, porque pierdes las costumbres, las tradiciones de tu país, tus señas de identidad. Hay una lucha interna muy fuerte. No sabes qué hacer: si te quedas allá mentalmente o decides pasarte a la otra orilla. Vas dando zig-zag como las serpientes. Nunca eres de aquí ni de allá.”*⁷³

Si tenim en compte que “els problemes i les dificultats que planteja el procés d’aculturació estan molt condicionats per diversos factors, però un dels més importants és sens dubte la qualitat de l’acolliment del grup social autòcton que està més en contacte amb la família immigrant”⁷⁴, la responsabilitat que l’escola té en aquest procés és indefugible. D’aquí deriva la necessitat d’organitzar i planificar l’acollida dels alumnes nouvinguts.

Abans de l’existència dels Plans d’acollida, als centres educatius imperava el sentit comú i, sobretot, la bona disposició de molts professionals de l’educació; però la planificació és indispensable si es vol fer una acollida ben feta que no sigui fruit de la improvisació ni de la rutina, que tingui en compte, preventivament, els diversos i múltiples aspectes que l’arribada a un medi estrany i aliè suposa a l’alumne nouvingut i a la seva família, per evitar malentesos i facilitar-los la incorporació al centre educatiu (més endavant, a l’apartat 3.5, tractem específicament la temàtica dels Plans d’acollida).

⁷² J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules...*, [183].

⁷³ F. CARBONELL, *Immigrants estrangers a l’escola*, [87].

d) La percepció que des de l'escola es té de la immigració

El discurs sobre la recepció dels immigrants a l'escola, i en general el discurs sobre la interculturalitat o l'educació intercultural, emergeix com a tema de discussió pedagògica quan la realitat té una força evident, o sigui, quan la immigració creix. És a dir, la realitat social s'imposa: a les escoles la interculturalitat ha vingut relacionada amb la immigració, prescindint del fet que qualsevol societat complexa és una societat multicultural, encara que no hi hagi estrangers.

El discurs del professorat preocupat per la diversitat –tal com diu Miquel Essomba amb una bona dosi d'humor– és el discurs de la diversitat del professorat, ja que el professorat no és un col·lectiu homogeni, compacte, amb una sola visió unificada de la realitat escolar ni social.⁷⁵

Tanmateix, segons les conclusions del Bloc III de la Conferència Nacional d'Educació (febrer 2000 - juny 2002), relatives a l'apartat d'*Atenció a la Diversitat*, la percepció del fet migratori per part del professorat es pot resumir així: globalment es veu com a problema, ja que hi ha la percepció d'allau o d'invasió d'immigrants. A més, una de les teories subjacents és la de les diferències culturals com a dificultat; apareixen atribucions globals als grups d'immigrants, davant d'un “nosaltres” que fa referència a un suposat homogeni, i així es parla de “els africans”, “els llatinoamericans”, etc. vinculant les persones a unes característiques determinades que no corresponen a la població majoritària. Implícitament hi ha també la idea general que les persones immigrades són “subdesenvolupades”; és a dir, apareix la idea que el país d'origen és subdesenvolupat i, per tant, les persones que hi pertanyen també ho són. En relació a aquest punt, hi ha un desconeixement molt gran sobre la diversitat d'origen social dels immigrants, a més del desconeixement de la pluriètnicitat i la pluriidentitat dels països d'origen.

Una part del professorat creu que les famílies autòctones perceben el sistema educatiu més com a sistema de *promoció social* que de *promoció educativa* (l'evolució social concep l'escola més com a mercat que com a lloc de transformació i construcció social). Així doncs, seguint aquesta lògica, es diu que l'alumnat amb necessitats educatives especials –siguin del tipus que siguin– fa “baixar el nivell”; és a dir, de vegades s'elabora un discurs que

⁷⁴ Idem, [89].

⁷⁵ Miquel Àngel ESSOMBA és pedagog, professor universitari i portaveu de SOS Racisme.

apropa la diversitat cultural a la discapacitat. Davant d'això alguns manifesten que no s'ha de deixar de banda la formació, evidentment, però que l'actitud receptora i la sensibilitat d'acollida s'han de privilegiar i situar davant de tot.

En conjunt, malgrat tot, podem considerar que el professorat dels diversos centres educatius fa un gran esforç per resituar-se en l'atenció a la diversitat; això implica un plus de treball, alhora que crea inquietud i força impotència pensant en la continuïtat a la secundària de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.⁷⁶ Molts centres manifesten indirectament la incapacitat de l'escola de modificar comportaments, prejudicis i vivències establerts ja a casa o al carrer. Per exemple, els autors del llibre sobre les escoles de Vic citat anteriorment expliquen: "*A banda d'algun episodi ocasional (baralla entre magribins i autòctons al pati), la convivència és bona a les aules, però l'intercanvi cultural a fora de l'escola és escàs.*"⁷⁷ Es valora com a imprescindible el treball en equip perquè la tasca d'atendre la diversitat de l'alumnat és complexa.

e) La coordinació de serveis

Com és sabut, la Constitució espanyola concedeix a l'Estat la competència exclusiva en la determinació dels fluxos d'immigració, i en la concessió d'asil i refugi, de la nacionalitat i dels permisos de treball i residència. A més, no existeix cap normativa que obligui l'Administració municipal catalana a assumir competències específiques en l'àmbit de la immigració. Aquesta situació provoca que hi hagi municipis que no tinguin cap disseny d'actuació, ni específic ni integral, sobre la temàtica de la immigració, d'altres municipis que desenvolupin serveis o recursos específics davant l'emergència de situacions puntuals delicades o problemàtiques suscidades per la presència creixent d'immigració i, finalment, d'altres que en canvi hagin desenvolupat estratègies normalitzadores que suposen l'acolliment de les persones a la nova realitat a la que arriben.

En general, però, falta una estructura global, coordinada i integrada, d'acollida inicial on l'immigrant que arriba pugui trobar tota la informació, sobre l'habitatge o la sanitat, per exemple, passant per l'orientació laboral i l'educació dels fills.

⁷⁶ Vegeu J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules...*, [199].

⁷⁷ Idem, [201].

Ja comentàvem com un element definitori de la situació migratòria de les famílies nouvingudes el desconcert general i la desorientació en què viuen pel desconeixement dels serveis o el funcionament general d'aspectes bàsics de la societat d'acollida (vegeu l'apartat 3.1.3.). Moltes vegades aquesta desinformació, que situa l'immigrant en una posició d'indefensió, és fruit d'una descoordinació entre els diversos serveis ciutadans. En les entrevistes fetes a Sabadell ha quedat evident aquest desconeixement de la població immigrada resident envers les institucions i l'oferta de recursos públics que la ciutat té.

És evident que la diversitat social també es reflecteix a l'escola. La realitat escolar és tan diversa i amb tants matisos com els que hi pugui haver als diferents contextos municipals del país. Hi ha un ampli ventall de situacions i la gamma inclou des de les escoles que tenen elaborat un Pla d'acollida del centre docent i es coordinen amb la resta de serveis municipals amb un disseny d'actuacions planificat i coherent fins als centres que reben l'alumnat nouvingut sota una rutina administrativa que no té en compte les particularitats de cada cas o fins i tot amb l'espontaneïtat i la improvisació que dicta el sentit comú i la bona disposició personal d'uns quants mestres més o menys implicats en l'acollida dels nouvinguts.

D'entrada és essencial ressaltar que una rebuda acollidora dels alumnes nouvinguts i llurs famílies és fruit de la coordinació dels serveis municipals amb les escoles. L'equip Escola i Diversitat de Girona (1997) defineix l'*acolliment* al nouvingut en contraposició amb el concepte de *recepció* per l'existència o no de la coordinació dels serveis ciutadans adreçats als immigrants i, en el cas que la coordinació existeixi, per la qualitat d'aquesta: "*acollir implica realitzar accions coordinades entre persones i organismes preparats sobre aquesta qüestió, de dins de l'escola (equip directiu, tutors, docents) i de fora de l'escola (professionals de compensatòria, del SEDEC, dels serveis socials municipals, etc.), que emmarquin les seves actuacions en una planificació conjunta que tingui en compte les particularitats socials i geogràfiques de cada centre escolar i les especificatius pròpies del nouvingut, enfront de la recepció, que seria l'acció de rebre el migrant sota la més estricta espontaneïtat i improvisació o sota la rutina organitzativa i administrativa que no té gens en compte les particularitats d'una realitat plural.*"⁷⁸

És cabdal no perdre l'objectiu de la normalització com a quelcom terminal. L'immigrant necessita estar informat, però tan bon punt s'estableix en la societat receptora vol deixar la seva condició d'immigrant per esdevenir un ciutadà més, amb els drets i els deures que

⁷⁸ Citat al llibre de J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules...*, [128].

això comporta. Ser immigrant no és una concepció del món ni una identitat permanent que defineixi la persona; l'immigrant vol desaparèixer com a tal quan li sigui possible. Per això la mirada de la societat d'acollida és clau i la normalització, fonamental. *“L'aposta excessiva per l'especificitat accentua l'atribució a aquest segment de població d'imatges de “diferència”, àdhuc de “ciutadans de segona”.*⁷⁹

D'altra banda, cal tenir en compte que hi ha col·lectius com el marroquí que de vegades es mantenen al marge dels serveis municipals. L'estudi de Rosario Valcárcel al qual ens referíem a l'apartat 3.2.1., *“Etnografia de les famílies immigrades marroquines”*, ens indica que per a molts pares marroquins el fet d'haver de demanar ajuts socials és una situació que pot arribar a ser humiliant, ja que en certa manera minva l'autoritat que ostenta en l'àmbit familiar: mantenir la família és una obligació tipificada jurídicament en la *“Mudawwana”* (codi de família marroquí) amb el nom de *“nafaqa”*, que vol dir “manutenció” i correspon a l'home i, a canvi, la dona i els fills li han de reconèixer l'autoritat.

La coordinació de serveis vol dir l'establiment de canals d'informació efectius a les persones immigrants. L'escola hi té un paper cabdal, tot i que no exclusiu. Com diu Francesc Carbonell: *“Els problemes i les dificultats que planteja el procés d'aculturació estan molt condicionats per diversos factors, però un dels més importants és sens dubte la qualitat de l'acolliment del grup social autòcton que està més en contacte amb la família immigrant”*⁸⁰, i és clar que, quan a les famílies hi ha infants, aquest grup d'autòctons és l'escola.

3.3.2. La comunicació entre l'escola i la família

Com que ni la població immigrada en general ni l'escolar en particular són homogènies, també la relació de les famílies amb l'escola és variada i diversa, ja que hi intervénen molts factors com el nivell cultural i socioeconòmic familiar, el temps de permanència en el context de destí, la comprensió del castellà –o del català– tant per part dels pares com dels infants, l'interès i les expectatives familiars en relació a l'educació escolar dels fills, els vincles que es tenen amb la societat d'origen... i, en gran mesura, el grau d'acollida o d'hostilitat de l'entorn.

⁷⁹ NADAL, M; OLIVERES, R; ALEGRE, M.A., *Les actuacions municipals a Catalunya en l'àmbit de la immigració*, [27].

⁸⁰ F. CARBONELL, *Immigrants estrangers a l'escola*, [89].

D'entre els diferents factors que faciliten o obstaculitzen la relació família-escola (com són el temps de permanència dels pares en el context de destí, el nivell d'instrucció propi, el nivell d'integració i/o d'aculturació de les famílies, etc.), és determinant el que correspon a l'escola i al seu rol acollidor. L'interès del centre per aquestes famílies, concretat en el tipus d'informació que els transmet i en la manera de transmetre-la, condiciona la comprensió d'aquesta informació per part dels pares; és a dir, la comprensió depèn, en bona mesura, de la transmissió. Segons R. Valcárcel (en l'estudi fet sobre les famílies marroquines, citat anteriorment a l'apartat 3.2.1): *“el nivell de comprensió i d'assimilació de la informació que facilita l'escola s'incrementa si existeix una bona relació personal i de confiança, sobretot amb els mestres tutors dels seus fills.”*⁸¹

Majoritàriament, la població immigrant amb què he tractat percep que en general les relacions amb els autòctons no són conflictives, exceptuant casos puntuals, però són percebudes com a distants.⁸² En el lligam entre l'escola i la família immigrant és necessari un esforç per part dels professionals dels centres educatius per tal d'establir canals de comunicació viables i realment eficaços, sobretot quan hi ha l'entrebanc de la llengua que dificulta la relació.

La llengua

“En la escuela, cuando te dan un papel, cuando vas a la reunión... al principio no entiendes. Tiene, la maestra, que explicártelo para ti. Ahora es diferente, estoy bien, porque cuando me hablan lo entiendo – diu la Khadija, en l'entrevista que li fem, i afegeix: “La lengua es el principal problema.”

El desconeixement de la llengua és potser l'element que provoca més inquietud i ansietat en l'àmbit escolar, tant als mestres i als alumnes, com a les famílies: nens que no entenen què els diuen els seus mestres a la classe, pares que no es poden comunicar fàcilment amb l'escola, mestres que no saben com arribar a les famílies, etc. són aspectes del

⁸¹ R. VALCÁRCEL, *Etnografía de las familias inmigradas marroquines*, [166].

⁸² Els autors que expliquen el cas de Vic (J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules...*) assenyalen: *“Sembla que les relacions fluides i properes entre ambdues poblacions queden circumscrites a àmbits concrets i amb persones concretes. Diu Pablo Mandirola, de Juristes Sense Fronteres, que la no-existència de guetos entesos en el sentit de segregació espacial no és cap garantia que existeixin bones relacions interètniques. Simplement l'absència de relacions ens permet parlar d'exclusió dels immigrants justificada per les diferències culturals.”*, [190].

garbuix que suposa el no sentir-se dotat amb les habilitats bàsiques per a la comunicació, és a dir, amb el coneixement de la llengua de l'interlocutor amb qui cal relacionar-se.

La valoració que d'aquest tema fan les famílies –que, indirectament, és la visió de com ho viuen els seus fills–és tractada a l'apartat següent (3.4). El que es percep des de l'escola és un fort sentiment de responsabilitat que de vegades es transforma en impotència quan la incomunicació és gairebé total. És evident que el problema es planteja amb més vivesa amb les famílies que no tenen com a llengua pròpia el castellà i l'entenen poc o gairebé gens. Les que provénen de l'Amèrica Llatina, de països de parla castellana, la relació entre l'escola i la família és fluïda en la comunicació oral i només pot ser dificultosa en l'escrita, ja que la llengua vehicular de l'escola és el català. En el cas de les famílies marroquines, força nombroses a les escoles, les dificultats comunicatives són grans en molts casos.

La Khadija insisteix en la preocupació de la mestra del seu fill per la incapacitat d'entendre's i comunicar-se amb una família acabada d'arribar del Marroc; la limitació que el desconeixement de la llengua suposa ha fet que la mare li demanés la seva col·laboració, i ella ho explica així:

“En el colegio de mi hijo, hay una familia marroquí también que me parece que llegó a medio curso; bueno, hace poco. El problema que tienen es que la madre no entiende nada y el hijo tampoco. La profesora sufre mucho. La lengua es el principal problema. Esta madre, por ejemplo, no sabía leer el papel que explicaba una excursión. La maestra me llamó y me pidió que se lo explicara a la madre. [...] Creo que los problemas que se pueden tener son de comunicación. La que tiene más problema es la profesora, es la que sufre más.”

Per ella, la qui té consciència de l'abast del problema, del que suposa la incomunicació, és la mestra. Algunes famílies, no ho veuen així, ja que no consideren l'intercanvi comunicatiu a l'escola –i l'escola en general– quelcom de fonamental: *“Los padres, algunos padres, dicen que no entienden y ya está. Para ellos no hay problema, no entienden y ya. Pero la profesora es la que sufre porque no se entienden; es la que valora el problema.”*

El pes que es dóna a l'escola determina el nivell de necessitat de la comunicació: *“Esto es diferente de una persona que ha estudiado, entonces sí que cree que la escuela es importante y que hay que mirar de comunicarse. Ellos, los padres, quieren lo mejor para sus hijos. Pero no todos piensan que la escuela sea tan importante.”*

Quan l'escola es valora com a quelcom fonamental, també es considera imprescindible la relació entre aquesta i la família. Tot i que no sempre aquesta comunicació pugui esdevenir-se sense entrebancs.

Segons el llibre sobre les escoles de Vic i la immigració procedent del Marroc citat anteriorment, en paraules d'una mestra del Cicle Inicial: "*Les mares no és que tinguin gaires ganes de preguntar coses, m'imagino que per a ells el mestre ja ho fa bé o ja hi tenen confiança. Ja es refien d'ell i, per tant, no vénen a fer gaires consultes.*"⁸³ Aquesta és una interpretació que explica la poca relació que sovint existeix entre els mestres tutors i els pares dels seus alumnes marroquins. Però pensem, com Valcárcel, que la no participació dels pares a l'escola catalana té més a veure amb el model de l'escola en el país d'origen, que no inclou la participació, que no pas amb el desinterès d'aquests per l'escola del seus fills.⁸⁴

Des de l'àmbit escolar moltes vegades es donen per suposades maneres de fer, accions o comportaments que són el resultat indirecte de moltes informacions que es tenen per evidents, però que en realitat no ho són tant. Per exemple: que els pares siguin els qui s'hagin de fet càrrec de les tramitacions administratives dels fills (quan hi ha països on ho fan els germans grans, com al Marroc, que familiarment estan autoritzats per a fer-ho), que hagin de parlar amb els mestres dels fills (quan l'àmbit escolar i el familiar es poden entendre completament separats, sense vincle, i les famílies poden suposar que si l'escola no els diu res, tot va bé i que si se'ls crida per parlar d'alguna cosa és per un comportament negatiu del seu fill), que calgui demanar hora per a una entrevista (quan això des de l'escola moltes vegades no es diu perquè ja es dóna per suposat⁸⁵), que existeixen activitats extraescolars organitzades per l'AMPA (quan un full amb *tota* la informació escrita no garanteix l'assimilació del que es vol comunicar), etc.

⁸³ Idem., [139].

⁸⁴ R. VALCÁRCEL: "[Al Marroc] la relació pares-escola és pràcticament inexistent. Es redueix en la major part dels casos al compliment de qüestions burocràtiques, per exemple la matriculació dels fills. De vegades, aquest tràmit el fan els germans grans que estan a la mateixa escola. La presència del pare pot ser demandada també a instància del mestre davant una falta greu comesa per l'alumne. Si aquest té germans grans a l'escola, el mestre intentarà solucionar el problema amb la intervenció d'aquests. Recordem que els grans tenen autoritat sobre els joves. Fora d'aquestes qüestions molt puntuals, la relació pares-escola no existeix.", [185].

⁸⁵ J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules...*: "Durant els anys de fusió, es van sentir queixes dels mestres pel fet de no trobar els canals idonis de relació amb les famílies immigrades: "A la mare la veus molt poc." "Les entrevistes costen molt: els pares t'escolten però es distreuen molt; hi ha dificultat amb el llenguatge i això fa difícil la comunicació"; "No tenen els horaris com nosaltres, no se'ls acut que per poder quedar amb la mestra han de trucar-li abans per telèfon.", [91].

Aquestes pautes de comportament diferents entre els adults, també tenen lloc entre els nens d'origen divers i quan no hi ha el suport lingüístic, pel desconeixement mutu de la llengua de l'altre, certs comportaments també poden interpretar-se erròniament. Per exemple, hi ha mestres que observen que els infants magribins tenen més tendència a l'aproximació física que els autòctons. Pels autors del llibre sobre Vic: *“Aquest fet pot generar conflictes, ja que no tots els infants entenen aquesta aproximació de la mateixa manera. Segons les mestres, alguns infants autòctons interpreten l'aproximació com un comportament agressiu, tal com expressa una mestra del Cicle Inicial de primària: “Com que la qüestió verbal no està resolta, de vegades volen entrar en un grup i els costa perquè la seva manera de relacionar-se és diferent. De vegades, quan s'acosten, els autòctons s'ho prenen com si els vinguessin a molestar, i l'altre simplement vol jugar, però a la seva manera.” Les mestres d'Educació Infantil i Cicle Inicial coincideixen a constatar que, davant d'algun problema sorgit a l'aula o al pati, els infants immigrants tenen més assumit el càstig físic que no pas les explicacions i la reflexió.”*⁸⁶

Malgrat tot, entre els infants les semblances són més definitòries que les diferències; sempre hi ha molts més punts en comú que no pas motius diferenciadors o signes de divergència entre els nens i nenes catalans i els d'altres cultures, tot i les diferències existents: *“A l'escola, es constata que els infants d'una mateixa classe, malgrat que la cultura d'origen sigui diferent segons la procedència, comparteixen [...] bona part d'una mateixa cultura televisiva. [...] Els infants magribins ocupen més el temps lliure jugant al carrer i consumint televisió que no pas els infants autòctons, que realitzen més activitats extraescolars culturals, esportives i de lleure. Un altre aspecte rellevant [diferenciador dels nens catalans dels marroquins] és la diferent implicació en feines de la casa per part de les nenes magribines, que esdevé una responsabilitat molt més elevada per a elles que no pas per als infants autòctons.”*⁸⁷

Les entrevistes i els informes

“La mare ve molt poc a l'escola i les entrevistes costen molt: els pares t'escolten però no t'entenen; com que hi ha la dificultat de la llengua, es fa molt difícil la comunicació.” Aquestes paraules són habituals entre els mestres tutors d'alumnes magribins, ja que

⁸⁶ Idem., [133].

⁸⁷ Idem., [132].

descriuen una realitat molt freqüent a les escoles catalanes. Davant d'això, el posicionament -i les actituds- dels professionals dels centres educatius és força diferent.

Hi ha mestres que creuen que és responsabilitat de les famílies el fet que no s'impliquin més en l'escola. Segons aquesta lògica, si els mecanismes de participació serveixen per a un nombre elevat de famílies autòctones, és responsabilitat del col·lectiu immigrant adaptar-se a la manera de fer de l'escola. Aquests mestres, doncs, consideren que la incomunicació amb les famílies nouvingudes, sobretot les magribines, es deu al baix interès d'aquest col·lectiu per l'escola; pensen que les famílies immigrades haurien de tenir més voluntat d'integrar-se que la que manifesten i que haurien de ser elles les que volguessin anar a l'escola per parlar dels fills.

N'hi ha d'altres, però, que referint-se a l'actitud de les famílies marroquines, consideren que no és un problema de voluntat, sinó que és difícil per aquestes famílies interpretar tota la informació que prové de l'escola.

Quan la possibilitat d'establir canals de relació entre l'escola i les famílies es veu com una responsabilitat compartida i no solament com una obligació de les famílies, els mestres senten un malestar que moltes vegades és per la frustració de no arribar al que s'han proposat, però alhora això els fa cercar noves vies de relació efectives que els esperonen a no estancar-se en les tradicionals formes de sempre. L'escola, aleshores, mira de trobar intermediaris entre d'altres famílies que puguin fer de traductors i de pont entre els mestres i els nouvinguts, evita el llenguatge escrit quan veu que és incompreensible a les famílies (les escoles generen moltíssima informació escrita que costa que realment arribi als seus destinataris, els pares dels alumnes), s'ajuda d'imatges i de gestos, etc. i, sobretot, quan mira de transmetre una actitud acollidora i positiva envers les persones, aquestes ho capten i ho valoren i la seva actitud també esdevé més receptora.

En les entrevistes a les famílies, l'existència de guions tancats, poc flexibles, és un aspecte entorpidor de la comunicació. De vegades, la dificultat de traduir literalment el que marca la pauta orientadora constreny tant els interlocutors que en dificulta la veritable comunicació. És important poder crear un clima favorable a l'intercanvi, tenint com a base la confiança mútua. Les condicions ambientals també s'han de tenir en compte i cuidar, ja que poden ajudar o dificultar la relació comunicativa. Habitualment als centres no acostumen a ser gaire favorables, sovint més aviat són adverses o, si més no, no gaire acollidores: les limitacions horàries fan que s'hagin de tractar temes importants depressa, o de vegades

entre interrupcions, hi ha pocs espais a les escoles sense soroll i més o menys tranquils on es pugui parlar còmodament, costa trobar moments en què coincideixin mestres, EAP, altres serveis i família, etc.

Les reunions generals de curs són un moment cabdal en la informació que els mestres volen donar a les famílies dels seus alumnes, però de vegades intimiden algunes persones i fan que no expressin el que pensen, els dubtes que tenen, les inseguretats, les discordances, etc. i això fa que s'automarginin i passin el més desapercibudes possible en el cas que hi assisteixin, ja que de vegades no hi van perquè consideren que no entendran res. El testimoni de la Rosa, una mare colombiana que hem entrevistat, és exemple del malestar que senten algunes persones immigrants: *“Entre las familias de la clase de mi hijo había división de pareceres, por ejemplo, sobre si las reuniones de curso tenían que ser en catalán o en catalán y castellano. Esto no me gustó. Yo me sentía en falso. Yo no soy la que va a integrar, porque yo he llegado, soy como la “intrusa” aquí. Ellos son los que tienen que integrarme. Si no quieren, yo me mantengo al margen. La mamá que me saluda, bien; la que no, no pasa nada. No las conozco y no sé quién opinaba una cosa o la otra (sobre el idioma de la reunión), no me siento segura con ellas, pues. Los colombianos somos orgullosos.”* Si, més endavant, van obtenint la confiança dels mestres dels seus fills, els recels inicials, les incerteses i les pors s'aniran esvaïnt i la comunicació podrà ser real.

Però la comunicació oral, a l'escola, acostuma a ser escassa amb les famílies, la via de comunicació –o, més ben dit, d'informació, ja que és unilateral– és el llenguatge escrit. Generalment hi ha un allau d'informació escrita (notes informatives, avisos, informes trimestrals, circulars de l'AMPA, etc.) que moltes famílies, sobretot les estrangeres però no únicament aquestes, no poden digerir, tant pel desconeixement del català i com per la incomprensió, de vegades, del vocabulari “pedagògic” o lèxic específic que a les escoles es fa servir i que a les famílies els és aliè.

En els informes d'avaluació –una de les informacions més importants per a l'escola adreçada a les famílies, feta en suport escrit– el reduccionisme en les respostes és un perill al qual cal estar amatents. És freqüent que quan es percep la incomprensió del que es diu, l'emissor tendeixi a reduir al mínim el missatge. L'escola ha de trobar noves maneres, diferents dels clàssics informes escrits que avaluen rendiments acadèmics de vegades amb un llenguatge poc entenedor (apart de la llengua en què estan escrits), que possibilitin a les famílies nouvingudes entendre la valoració que es fa del treball dels fills a l'escola. El que comenta aquesta mestra de primària d'una escola de Vic és exemplificador: *“Quan parles*

amb una mare magribina, hi ha problemes perquè t'entenguin bé; per exemple, amb els informes et pots estalviar la meitat de l'explicació perquè bàsicament són quatre paraules: el nen va bé. Especificar alguna altra cosa és difícil."⁸⁸

Aquest "estalvi de la meitat de l'explicació" caldria convertir-lo, precisament, en signe contrari perquè fos una "inversió en el doble de l'explicació", ja que molts dels implícits suposats no són tals i de vegades les famílies nouvingudes necessiten una informació complementària o, sobretot, explicada de manera diferent. En la majoria dels casos, caldrà tenir en compte que aquestes famílies estan habituades a les notes numèriques tradicionals com a pauta d'avaluació. La redacció dels informes que fa l'escola, doncs, habitualment en català –una llengua que no coneixen– i moltes vegades amb un llenguatge escolar o una "terminologia pedagògica" incomprendible –fins i tot per algunes famílies autòctones– els converteix en textos críptics que haurien de ser substituïts per explicacions comprensibles perquè realment arribin a ser informacions d'interès.

Les sortides, per exemple, són un tema clau en la discrepància entre l'escola i les famílies marroquines: *"Les famílies magribines no consideren que la instrucció hagi de passar per la realització de sortides, mentre que hi ha una majoria de famílies autòctones que comparteixen la funció educativa de les excursions amb l'escola. [...] Aquesta baixa participació pot tenir a veure amb la por al perill de tenir els fills lluny de casa i amb el sentiment que tenen, sobretot les mares, de no dominar els codis culturals del país de destí i, per tant, de no tenir control sobre l'educació dels fills en un lloc on els valors i els referents culturals són tan diferents dels seus.*"⁸⁹

El que comentava la Khadija, que de vegades fa d'intèrpret entre la mestra del seu fill i una altra família marroquina nouvinguda a l'escola, il·lustra la posició d'algunes famílies davant la insistència de l'escola en què els nens participin en les activitats fora del centre:

"Yo le dije tal y cual, donde tenían que salir, la comida que tenía que llevar... Bueno, lo que pasa es que la madre tiene miedo por el hijo, que no sabe donde se va y no quiere dejarlo ir solo. Entiende lo que la maestra quiere decirle, pero no quiere que el hijo vaya de excursión, por el miedo. Si la mujer no sale y no se comunica, esto es un problema. En Marruecos, mi país, de pequeños no salen. Cuando el niño tiene 12 o 14 años, cuando empieza a saber qué es la vida, ya lo dejan salir. Si el sitio es muy caro, o muy lejos, tienes

⁸⁸ Idem., [139].

⁸⁹ Idem., [144].

que elegir si puede ir de excursión tu hijo o no. Tienes que elegir, pero la mayoría no saben.”

Les famílies necessiten situar el sentit de les activitats que realitza l'escola, conèixer a fons les raons per les quals l'escola considera que les sortides són importants, per exemple, i sobretot trobar actituds positives i acollidores en els mestres dels seus fills a l'hora de parlar d'aquests temes, per tenir seguretat i confiança en ells.

La capacitat d'actuació directa del professorat a l'hora de convèncer una família per tal que el fill o la filla vagi d'excursió o de colònies, a l'hora de tractar temes econòmics, sanitaris, o organitzatius de tota mena... és un aspecte especialment rellevant i ha de trobar, dins de l'escola, fórmules organitzatives i recursos humans que ho potenciïn.

La mediació intercultural

Davant les dificultats comunicatives entre l'escola i les famílies d'alguns col·lectius nous (magribins, sobretot, però també d'altres grups amb llengua pròpia diferent al castellà), hi ha escoles que es plantegen la figura del mediador intercultural, però la seva acceptació no és unànime i les seves funcions tampoc no són clares, ja que per alguns hauria de limitar-se a tasques de traducció i per a d'altres hauria de tenir un paper més de caire interpretatiu per a prevenir o mitigar possibles conflictes interètnics o culturals.

El tema clau, objecte actual de debat, és pensar si el mediador intercultural hauria de ser un professional específic o bé la mediació hauria de ser una pràctica que impregnés tots els professionals dels serveis al ciutadà; és a dir, si la mediació es tracta d'un *ofici* o d'una *funció* nova que han d'exercir els professionals dels serveis per tal d'adaptar-se a les noves demandes de la societat i, per tant, de l'escola.

En la relació mestre-alumne-família, cabdal dins l'àmbit escolar, no es veu sempre clara la funció d'un mediador. Els autors del llibre sobre el model vigatà d'integració escolar dels nous opinen així: *“Cal qüestionar-se si és preferible la consolidació d'aquesta nova figura professional o plantejar-la de forma transitòria i provisional, ja que la funció de mediació l'haurien d'assumir, a mig termini, com una tasca més integrada en la seva actuació professional quotidiana, els diversos professionals dels serveis socials i el professorat de les escoles. Això implicaria dos tipus d'actuacions: reciclatge dels*

professionals en actiu i accés de persones immigrades dins d'aquests àmbits de treball. Des d'aquesta perspectiva, els equips de mestres i dels serveis socials tindrien un paper rellevant en la integració de la pluralitat cultural de l'entorn."⁹⁰

La Fundació Jaume Bofill, atenta sempre a les qüestions educatives actuals que tenen una més àmplia i profunda repercussió social, el març de 2000 va organitzar una jornada de reflexió i debat sobre el tema de la mediació intercultural en l'àmbit ciutadà, no només escolar, amb persones que des de diferents àmbits poguessin aportar la seva visió de l'estat de la qüestió.⁹¹ Algunes de les seves opinions –expressades a continuació– enriqueixen aquesta panoràmica de la temàtica de la mediació intercultural:

Miren Izarra, de l'IMEB (Ajuntament de Barcelona), resumeix així la qüestió: *"Crec que la mediació intercultural el que pretén resoldre és un espai de dificultat amb la comunicació. Comunicació entesa no només com a traducció lingüística, sinó amb altres paràmetres de comprensió dels significats que té un determinat tipus de comportament, de maneres de fer, etc. Em sembla molt important posar l'èmfasi en la necessitat que en les intervencions mediadores que calgui fer es procuri dotar de mecanismes perquè la persona estrangera pugui prendre decisions autònomament, i alhora treballar per la disponibilitat al canvi i a la negociació de les persones autòctones. Això, per molt que sigui en un context individualitzat, crec que no es pot separar dels contextos més globals o dels propis sistemes. Hi ha d'haver canvis en totes dues bandes."*

Segons Aliou Diao, del col·lectiu GRAMC de Girona: *"La mediación es un recurso, es una herramienta para buscar un encuentro.[...] La mediación intercultural es una modalidad de la mediación social y se caracteriza porque se ejerce en un contexto de condiciones de desigualdad social. [...] Los conflictos, para mí, son buenos en la medida en que nos ayudan a elaborar continuamente las reglas de convivencia. Han de existir y existen en la medida en que el objetivo final es la integración a través de interculturalidad. La integración entendida no como que "los otros se tienen que integrar" sino que nos tenemos que integrar los unos en los otros y los otros en los unos. Para ello la participación de todos los colectivos es obligada."*

⁹⁰ J. CARBONELL i altres, *Magribins a les aules...*, [246].

⁹¹ Sobre aquest tema, és molt interessant el quadern coordinat per M. COMAS i publicat per la Fundació Jaume Bofill: *La mediació intercultural. Ofici o funció?* (vegeu-ne la referència completa a la Bibliografia).

Per a M. José Montón, de l'EAP de Terrassa: *“L’angoixa que tenen determinats mestres és quasi idèntica a l’angoixa que poden tenir determinades famílies, determinats alumnes que no es poden comunicar. No s’està demanant una simple traducció. De fet, l’ajuda que el Departament d’Ensenyament dóna als centres és traducció, perquè no ha volgut usar un altre concepte. Les escoles no demanen una traducció. El que demanen és una persona – no tots, lògicament– que pugui fer de pont per entendre determinades maneres de concebre el món. [El que la majoria de mestres vol és] poder-se entendre, apropar postures, perquè, a veure, viure en un conflicte permanent no agrada a ningú.”*

En la mateixa línia, Genisa Prat (Desenvolupament Comunitari, Barcelona) afirma contundent: *“L’única funció dels mediadors no és fer de traductors. I, per molt que les associacions treballem amb l’administració i els diguem que no és solament traducció i que hi ha quelcom més que traduir paraules, que hi ha tot un treball d’interpretació lingüística important, però també cultural, en el qual és el mutu aprenentatge que hi ha entre uns i altres el que té valor [...] Mediació intercultural no és solament traducció –amb la traducció no fem res– perquè hi ha moltes coses darrera que cal posar sobre la taula i poder-les treballar per canviar: dubtes, relacions, establir aquest tipus de diàleg.”*

La necessitat del mediador intercultural, per a Carme Bosch, de l’Àrea d’educació de la Diputació de Barcelona, ve determinada per l’entorn: *“És tant a nivell professional com a nivell personal que s’ha d’intentar entendre’s amb els del voltant. [...] La mediació és important per a la resolució de conflictes sempre que no sigui possible resoldre’ls sense un tercer.”*

Hi ha vegades, doncs, que l’entesa necessita aquest “tercer”, quan la situació determinada ho demana. L’objectiu de la mediació és *“buscar esta cosa humana que todos tenemos dentro.”*, diu María Arid Domingo, de l’Associació ASOPXI de Barcelona.

Encarna Molina, del Programa d’Educació Compensatòria de Badalona, críticament opina sobre els límits de la mediació: *“De vegades [a l’escola] només cal un traductor perquè hi ha una actitud molt bona d’acollida dels professionals d’aquest centre, però de vegades cal alguna cosa més. Però no sempre cal el mediador, perquè hem arribat a situacions en les quals el mediador com que és un professional que ha de justificar la seva tasca o el seu sou, així doncs, resulta que “les notes me les doneu a mi que jo les donaré a la família”. O sigui, s’arriba a aberracions quan s’institucionalitza la figura del mediador, perquè arriba a*

ser un intermediari que, a vegades, més que ajudar la comunicació directa es posa entremig perquè s'ha de justificar la seva tasca.”

Donant veu als nouvinguts, Montse Solerdecoll, representant de l'entitat Jameiat Essalam de Manlleu diu: *“Si ens hem de plantejar mecanismes i mesures de participació a l'escola, qui més en sap i qui més instruments necessaris té per dir-te i per a proposar-te possibles solucions són, precisament, les persones que s'han trobat desinformades o s'han trobat mal ateses.”*

I, finalment, Sam Amadaou Bocar, de l'Associació Catalana de Residents Senegalesos de Barcelona, diu: *“La escuela no es algo ajeno a toda la sociedad. [...] En muchos casos el discurso es vertical. ¿Quién determina los parámetros del diálogo? Eso es importante porque cuando un maestro llama y dice “yo quiero esto o lo otro”, y la otra parte no interviene, lo único que hace es asumir órdenes. Esta situación se da en la escuela, en la policía y donde sea que acuda el inmigrante, eso ocurre frecuentemente. Una de las razones de esta falta de diálogo horizontal es, desde mi punto de vista, que España tiene una inmigración muy reciente. En otros países ya han pasado esta etapa y se han consolidado entidades, servicios, etc.”*

3.4. VALORACIÓ DE L'ESCOLA PER PART DE LES FAMÍLIES

Després de veure les expectatives sobre l'escola amb què arriben les famílies immigrants marroquines i llatinoamericanes (els dos grans col·lectius que he triat per a la meua investigació), fruit d'un bagatge propi bastit amb les vivències col·lectives i personals al país on han viscut fins el moment de l'emigració (3.2), havent vist la recepció dispensada a les escoles als alumnes nouvinguts i els principals entrebancs en la comunicació que s'estableix entre els centres educatius i les famílies d'aquests alumnes (3.3), ens centrarem en la valoració que de l'escola fan les famílies, en general, i en concret en els aspectes que els han semblat més rellevants:

l'arribada a l'escola amb les dificultats d'adaptació a un medi desconegut,

el tipus d'escola que s'han trobat (escola pública-escola privada),

la descoberta de la llengua catalana com a vehicle bàsic de comunicació en l'àmbit escolar,

el tractament de la llengua pròpia,

el professorat,

el nivell d'assoliment dels aprenentatges que s'exigeix,

- la comunicació entre l'escola i la família,
- la relació amb els autòctons,
- la relació amb d'altres immigrants,
- la religió,

els valors i, finalment,

la funció de l'escola.

a) L'arribada: adaptació a un medi desconegut

Per a la majoria d'alumnes nous a l'escola procedents d'altres països, l'entrada al que per a ells és un medi desconegut ha estat difícil i, en alguns casos, potser traumàtica en els primers moments. Però després d'un període més o menys llarg d'adaptació que varia segons els casos, la valoració és generalment positiva.

Els exemples següents són testimonis directes del que la Dra. Bargach anomena el *trauma de l'exili*⁹²; és a dir, aquesta mena de sentiment de caiguda en el buit que pateix qui surt del propi país com a emigrant, quan l'entorn conegut s'ha perdut i el nou encara no està

⁹² Vegeu el resum de "Els infants i els joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris", conferència a càrrec de la Dra. Amina Bargach, a l'Annex 1.

assumit. En els infants, aquesta etapa (de *soledat cultural del nen*, segons la psiquiatra esmentada) es manifesta en arribar a l'escola, on l'espai és desconegut i no és té controlat.

Expressions com “*al principio le costó mucho*”, “*le costaba porque no entendía nada, no sabía que tenía qué hacer*”, “*no les gustaba estar en lo desconocido*”... són manifestacions més o menys explícites del fet que “*lo nuevo genera defensas*”, com diu l'Ernesto, que és el pare de dues nenes argentines. Hi ha testimonis fins i tot que expressen la indecisió de restar al país d'acollida (“*al principio quería volverme con mis hijos. Ahora no, ya no*” o bé “*Estaban extrañando mucho su país: “Mami, regresemos” me decían a cada rato, al principio de estar aquí. Ahora no sé...*”), ja que la pressió és forta i les decepcions sobre el què s'esperava a l'emigrar de vegades responen al xoc entre una idealització i la realitat.

“*Cuando llegó, mi hija pequeña, no quería ir al colegio. Me inventaba enfermedades. No les gustaba estar en lo desconocido. Ahora no quiere cambiar de colegio por nada del mundo. Mis hijas, sobre todo la mayor, extrañan las amigas de allá, extrañan la comida. Pero aquí no están obligadas. Yo les digo que cuando quieran pueden volverse allí, pero ellas no irían. Saben que aquí pueden salir adelante. Ellas no van a ir atrás. [...] A mi hija pequeña le ha sido facilísimo adaptarse. No sé por qué pero cae bien. Tiene muchas amigas. A la mayor le cuesta más. No es grosera; le gusta participar en clase; es colaboradora... Esto hace que choque con el grupo. Y fíjate que en nuestro país, en Colombia, era al revés: la mayor, era como líder de su grupo de amigas*”, explica la Rosmira.

L'Ernesto, que és argentí, comenta l'adaptació de les seves filles així:

“*La mayor va bien en la escuela. En todo lo que se refiere a la transmisión de saberes le va muy bien. Pero en lo relativo a la socialización... tiene más dificultades que la menor. Ella se siente excluída, y realimenta esta exclusión. No creo que realmente sea así, pero ella lo siente de esta manera. Para ella, en Buenos Aires estaba mucho mejor, porque estaba mejor ella, por la familia, los amigos... Lo nuevo siempre genera defensas, se negativiza lo nuevo.*”

La Luz, que és uruguaiana, quan parla de l'adaptació de la seva filla a l'escola també coincideix en les dificultats del primer moment que, amb el temps, s'han anat esvaint:

“*Ahora sí. Está contenta y tiene amigos que la invitan a su casa o que vienen aquí. Al principio le costó mucho, pero ahora se siente bien en la escuela.*”

El cas d'en Jorge, un equatorià que té dos fills, il·lustra l'existència de dificultats majors en el fill gran, que ja havia estat escolaritzat a l'Equador; l'adaptació de la filla petita és semblant a la dels nens autòctons quan entren per primer cop a l'escola, a l'educació infantil:

“La niña entró [a la escuela] aquí; en Ecuador todavía era muy chiquita para ir a la escuela. Está muy contenta y siempre habla de sus amigos, de los maestros; canta canciones en catalán, explica cosas... El varón ya iba a la escuela y le iba bien. Pero aquí le va mejor. Aunque al principio le costaba porque no entendía lo que le decía la maestra, no sabía qué tenía que hacer, nada. Ya entiende bastante y le va bien.”

L'Alicia, que és equatoriana, manifesta:

“Al principio quería volverme con mis hijos. Ahora no, ya no.”

La Blanca, que també és de l'Equador, recorda que els seus fills:

“Estaban estrañando mucho su país: “Mami, regresemos” me decían a cada rato, al principio de estar aquí. Ahora no sé... Pero tenemos que pagar: me dejaron 6.000 dólares para venir acá, bueno 6.000 euros, y todavía los tenemos que pagar.”

b) Escola pública o escola privada

En general, la valoració que les persones entrevistades fan de l'escola dels fills és satisfactòria. Ja hem vist que un percentatge molt elevat de l'alumnat nouvingut rau a l'escola pública i, per les baixes expectatives que hi tenien configurades al país d'origen, normalment, l'escola pública d'aquí els sorprèn positivament. Molts arriben amb la idea de l'escola pública com a deficient, amb moltes mancances i amb professionals poc qualificats, l'escola pròpia dels que no poden accedir a la privada que, per contra, s'identifica amb una escola que ofereix un ensenyament de més qualitat (vegeu l'apartat 3.2.2).

La Rosmira diu:

“Yo un colegio privado no lo podría pagar. En la escuela pública no exigen nada, no tienes que estar comprando cosas a cada rato ni tienes que ir pagando esto y lo otro. En Colombia también iban a un colegio público. En este colegio de acá, hay muchos inmigrantes, de América, sobre todo. Casi todos son latinos, aunque también hay muchachos de otros países de Europa, hay rumaneses, húngaros... y chicos de aquí.”

La Rosa explica:

“Bueno, yo he tenido suerte con todo. Con el trabajo, con la casa. [...] Reconozco que a todos no les va tan bien como me ha ido a mi. También he tenido suerte con la escuela, porque el colegio de N. es público, pero bueno.”

La Luz es fixa en algun aspect concret de la seva escola, que és pública:

“El comedor es muy caro. Vale 93 €, ¡y es una escuela pública! En Uruguay, en las escuelas privadas, puedes llevar la comida de casa, si quieres. En las públicas, no, porque vas al turno de la mañana, de la tarde o de la noche, y comes en tu casa. Aquí también estaría bien que quien quisiera pudiera traerse la comida hecha y calentarla en la escuela, ¿no? [...] También veo que no tienen muy en cuenta la higiene; bueno, al menos en el colegio donde va mi hija, no puedo generalizar porque no conozco bien otras escuelas. Por ejemplo, no se lavan los dientes después comer, no se duchan con jabón cuando terminan la clase de educación física... aunque sólo fuera por hábito. Creo que estas cosas en la escuela hay que cuidarlas, porque también forman parte de la educación, vaya esto es lo que yo creo. [...] A mi hija le gusta la música y el teatro; y esto sí que lo hace en el colegio.”

La Lourdes porta la seva filla a una escola concertada. N'està molt contenta:

“La llevo a las escuelas de las madres, al Cor de María. La madre me ayuda porque hay veces que no podemos pagar. Me dicen que ella ya está más o menos aprendiendo.”

La Marcela equipara l'escola privada a l'escola de qualitat, tot i que a una de les filles –la que ha començat l'escolarització aquí– li va bé l'escola pública i n'estan contents:

“A la mayor por lo general en Ecuador le iba mejor que aquí. Iba a una escuela privada, teníamos que pagar, pero en las privadas avanzan mejor y más rápido. “Yo, allá, sabía más que aquí”, dice G. Se da cuenta que antes aprendía más; que en la escuela de antes le iba mejor. A la pequeña le va bien.”

c) La llengua catalana

El descobriment del català i de la importància cabdal que té a l'escola és quelcom que sorprèn l'immigrant i tots en parlen. És clar que la majoria d'immigrants no han vingut a Catalunya com a destí previst des del seu país d'origen. Gairebé tots tenien la idea de venir a Espanya (o bé el que alguns projectaven era l'emigració cap a Europa, en abstracte). De vegades han arribat a Catalunya perquè hi tenien algun parent o conegut i la llengua, el català, ha estat una sorpresa amb la què d'entrada no comptaven. Quan imaginaven arribar a Espanya, on es parla l'espanyol, no sabien que el coneixement d'una altra llengua seria decisiu a l'escola dels seus fills.

D'entrada l'existència de la llengua catalana és vista per a moltes persones immigrants com un obstacle per a ells i els seus fills, una dificultat afegida a la problemàtica general en què l'immigrant viu immers, fins que no aconsegueix una estabilitat i un assentament i benestar globals mínims. Més endavant, constaten que l'aprenentatge del català, en el cas dels fills, és viable, per alguns fins i tot satisfactori (*“Ahora ya tiene más facilidad con el catalán”, “El catalán lo entienden bastante”, “Cuando llegó aquí el problema era el catalán. No quería ir al colegio, pues”*), però per d'altres encara és un escull (*“Para mi hija el catalán es un problema, una dificultad”, “Ellos [els fills] algo entienden, pero bien no. El catalán no se entiende bien.”*).

En el cas dels adults, les dificultats es valoren com a força sòlides i per alguns gairebé infranquejables *“La lengua es el principal problema.”, “Mi hijo está integrado perfectamente, a la que le cuesta es a mí. A la mamá, de integración, nada.”, “Por mi trabajo me muevo bien con el castellano, de momento no he necesitado el catalán. No lo necesito. Lo leo, lo*

entiendo bastante, pero no lo hablo. Yo soy ya muy mayor para eso.”, “[Els fills, el català] *lo entienden y lo hablan bastante. Yo no; no entiendo nada.*”, “*Yo, del catalán, no entiendo nada.*”), tot i que hi ha gent que manifesta la intenció d'aprendre la llengua en un futur proper (“*Yo voy a dar clases acá para poder ayudar a mi hijo en las tareas.*”, “*De momento les escucho, pero no les entiendo nada. Cuando me dicen: “¿Lo vas a aprender?”, les contesto: “Yo sí”, y pienso: “pero con paciencia.”*”).

Els testimonis són diversos i prou exemplificadors d'aquesta realitat complexa:

La Nubia, d'Hondures, explica del seu fill:

“Le encanta ir a la escuela, le fascina. [...] Aquí al principio le costaba, pero ahora él ya tiene más facilidad con el catalán. Bien. Le gusta mucho ir a la escuela. Hace unos días tuve una entrevista con la maestra. Bien todo. Dice que tiene amigos. Es que él no tiene vergüenza, nada le da vergüenza; no sabía mucho catalán, pero platicaba. Platica mucho siempre, es muy hablador, bien abierto. Él se siente bien. No lo discriminan, lo aceptan.”

Referint-se a les filles colombianes i el català, la Rosmira diu:

“Bien, les va bien, pero el idioma ha sido una dificultad; aunque en el colegio donde van mis hijas muchas asignaturas las dan en castellano. El catalán también lo aprenden, claro, y el inglés. El nivel de inglés es más alto aquí, M. prácticamente no sabía nada. El catalán lo entienden bastante.”

La Rosa explica la facilitat en l'aprenentatge del català que té el seu fill –també nascut a Colòmbia com ella– i les seves dificultats, el que repercuteix en els seus sentiments respecte els autòctons:

“N. entiende bien el catalán y lo habla muy bien, sin acento, como si fuera catalán. Está integrado perfectamente, a la que le cuesta es a mí. A la mamá, de integración, nada. Me da miedo pedir algo y que me digan que no. Con las otras mamás del colegio, te saludan, muy bien. Pero no me atrevo, por ejemplo, a pedirles que recojan a N. si yo no puedo ir a buscarle, un día, por cualquier motivo. Antes que me digan que no, yo misma prefiero negármelo. Y eso que lo han invitado alguna vez a casa de un compañero a jugar. Él está bien integrado. Entre las familias de la clase de N. había división de pareceres, por ejemplo, sobre si las reuniones de curso tenían que ser en catalán o en catalán y castellano. Esto no me gustó. Yo me sentía en falso. Yo no soy la que va a integrar, porque yo he llegado, soy como la “intrusa” aquí. Ellos son los que tienen que integrarme. Si no quieren, yo me mantengo al margen. La mamá que me saluda, bien; la que no, no pasa nada. No las

conozco y no sé quien opinaba una cosa o la otra (sobre la lengua de la reunión), no me siento segura con ellas, pues.”

L'Ernesto valora positivament una transició *suau* cap el català, sense les brusquedats que pot suposar una immersió lingüística plena des del primer moment de l'arribada:

“Mis hijas se han encontrado aquí con el dispositivo de la escuela en marcha y se han adaptado bien. Creo que el hecho de tener dos años el mismo maestro les ha ido bien. Por ejemplo R. tiene un maestro que es aragonés, creo, y no habla siempre en catalán; esto a R. le ha ido bien porque la transición al catalán no ha sido tan brusca.”

Explicant les primeres dificultats d'adaptació de la seva filla amb relació al desconeixement del català, la Luz diu:

“Cuando llegó aquí el problema era el catalán. No quería ir al colegio, pues. Porqué decía que las niñas no la querían, que no sabía catalán. [...] Aparte, otra. En la escuela, algunas horas va a clase de apoyo de catalán y yo le digo: “¿Quién va contigo? ¿Otros niños que no saben catalán?, pues no. Va con otros dos niños de aquí que se portan tan mal en el salón [en la clase] que los mandan a catalán para que dejen un poco tranquila a la maestra y a los demás. Yo esto no lo veo bien.”

La Khadija, que és marroquina i ha tingut dos fills aquí, comenta:

“Dificultad con el catalán no, no tienen, lo que tienen es dificultades en hablar el árabe. En la escuela, cuando te dan un papel, cuando vas a la reunión... al principio no entiendes. Tiene, la maestra, que explicártelo para ti. Ahora es diferente, estoy bien, porque cuando me hablan lo entiendo.”

Ella explica aquesta interessant anècdota del seu fill, nascut a Catalunya:

“Mi hijo grande tiene ocho años y dice: “Yo soy español musulmán. Es muy importante donde has nacido. Yo nací en Hospitalet y soy español. Mi hermana es catalana, porque ella nació en Sabadell y aquí se habla catalán.” Él lo explica así y a mí me hace gracia.”

De la seva filla adolescent que té dificultats importants amb la comprensió de la llengua i que això li repercuteix negativament en els estudis en general, en Pablo, que és equatorià, explica:

“Lo que le puedo decir es que para mi hija el catalán es un problema, una dificultad. Por eso anda mal en la escuela, por el idioma. Le cuesta mucho el catalán. Ella ya lleva dos años acá en Barcelona, pero todavía le cuesta mucho el idioma de acá. Cuando son pequeños el

idioma es algo que rutinariamente los niños van aprendiendo. Pero si ya son mayores se les hace difícil. Mi hija para el estudio nunca ha sido buena, pero ahora con el idioma anda mal, mal. [...] Yo pienso que meterte de lleno, como de bruces, por imposición una lengua... yo lo considero negativo. Tienes que tener un período de adaptación. E. no lo ha tenido. Llegó y ya. Hay cosas que no las entiende. El proceso viene de abajo, no se les hace tan difícil la adaptación a una nueva lengua, a otro país, a otras costumbres y maneras de aprender si los niños son pequeños, si se empieza desde abajo. La necesidad te obliga, ¿verdad? Yo por mi trabajo me muevo bien con el castellano, de momento no he necesitado el catalán. No lo necesito. Lo leo, lo entiendo bastante, pero no lo hablo. Yo soy ya muy mayor para eso.”

Un altra persona provinent de l'Equador, en Jorge, valora positivament l'aprenentatge dels seus fills, i diu:

“Se han adaptado bien. Les va bien. Entienden bastante. Ellos ya hablan catalán cuando se tratan con amigos de la escuela. En casa no; en casa hablamos castellano. [...] Al principio no entendían nada. Ahora ya van comprendiendo poco a poco.”

El testimoni de l'Alicia és interessant pel que suposa de compromís:

“G. A., mi hijo, ya entiende y casi habla el catalán. Yo no; voy a dar clases acá para poder ayudarle en las tareas. Mi sobrino, el hijo de mi hermana, ya habla clarito. Entre ellos hablan y yo no los entiendo. Se pelean, luego rien, cantan... en catalán.”

La Yolanda també és equatoriana, de Guayaquil. Diu dels seus dos fills:

“El idioma ellos lo están intentando lo que más pueden. Lo entienden y lo hablan bastante. Yo no; no entiendo nada. El pequeño casi sabe más el idioma de acá que el de él. En el colegio les hacen un refuerzo, como de una hora, creo.”

La Lourdes diu:

“Yo, del catalán, no entiendo nada. Hay veces que me doy cuenta que K. lo habla, que lo está aprendiendo. Ella canta muchas canciones en catalán; yo no entiendo nada. Está aprendiendo mucho, por ejemplo, ya está aprendiendo las vocales, a poner su nombre... cosas así. [...] El catalán yo lo voy a aprender, pero con paciencia. De momento les escucho, pero no les entiendo nada. Cuando me dicen: “¿Lo vas a aprender?”, les contesto: Yo sí, y pienso: pero con paciencia.”

La Marcela, que també és equatoriana, explica les diferències entre la filla gran, que fa 2n, i la petita, que va a la classe de p-4:

“La mayor tiene unas horas de refuerzo, para aprender el catalán: dos días por semana, a la hora de educación física. O sea, mientras los demás van al gimnasio, G. y otros compañeros suyos que no saben catalán tienen un profesor que les da clase. En la escuela hay más niños de Ecuador y de otros países de América. La maestra de la menor me dice que tiene ganas de aprender. Juega en catalán, canta en catalán... La mayor no, le cuesta. No quiere que su hermana hable en catalán. No quiere. Quiere regresar a Ecuador, porque le cuesta; quiere volver porque dice que su país es bonito. Pero sabe también que aquí vinimos a trabajar.”

La Blanca parla dels seus dos fills, d'onze i de deu anys, que fa mig any que són aquí provinents de l'Ecuador:

“No entienden bien el catalán. La maestra no explica bien. La maestra se queja que tiene muchos alumnos, que muchos son de fuera... Ellos algo entienden, pero bien no. El catalán no se entiende bien.”

La Paola és equatoriana també. Té un nen al parvulari d'una escola pública:

“Lo que pasa es que mi hijo tiene dificultad al hablar y hay cosas que no entiendo cuando me las dice. No tiene nada que ver con el catalán. El catalán lo entiende ya más que el castellano, me parece. Canta canciones que yo no entiendo. Dice palabras que no se le entienden, por el problema que tiene R. No sé si es “frenillo” o qué. En la escuela se lo van a mirar; la maestra ya me ha dicho que se lo van a mirar para intentar resolverlo. Pero no es algo que tenga que ver con el catalán o el castellano, no. Esto es una dificultad que mi hijo tiene ya con el hablar.”

És habitual un cert malestar dels nens que comparen aquest país amb el seu, i enyoren casa seva d'abans. Enyoren els familiars que van deixar (els avis, tiets, cosins), els amics, l'escola, els jocs, el menjar de casa, les paraules de la seva llengua, etc. Sovint viuen la contradicció dels seus pares, entre un haver deixat el que tenien per un aconseguir situar-se en un quelcom que encara no es té, però que s'intueix millor, sobretot per als fills.

És interessant remarcar el neguit que manifesten certes persones per la pèrdua de la llengua pròpia (*“El catalán lo entiende ya más que el castellano, me parece.”*, *“Dificultad con el catalán no, no tienen, lo que tienen es dificultades en hablar el árabe.”*), això és notable

en els qui no tenen com a llengua pròpia –a part del català, evidentment– el castellà, ja que aleshores la seva llengua resta reclosa exclusivament a l'espai privat de casa.

d) El tractament de la llengua pròpia

Totes les persones entrevistades, quan parlen del seu procés migratori, de l'escolarització dels fills, de les dificultats d'adaptació a la nova realitat...d'una manera o altra fan referència a la llengua, tant a la catalana com a la pròpia.

Cal tenir present que l'adaptació a una realitat lingüística diferent a la d'un mateix provoca un desarrelament que involucra tot l'ésser, ja que la llengua materna és la que ens ha permès construir-nos la visió que podem tenir del món. Portar una "existència traduïda" no és fàcil, però a mitjà o a llarg termini es pot aconseguir en les diverses situacions de l'àmbit públic que ho requereixen (l'escola, algunes feines, etc.). Quan la llengua pròpia, la que es relaciona amb el món íntim de cadascú i, per tant, amb el familiar, es reclou només en la privacitat, el sentiment de pèrdua dels orígens és profund.

És evident que si la llengua materna d'una persona és el castellà, la inserció al país d'acollida és més fàcil que per algú que abans d'arribar aquí no coneix ni el català ni el castellà, com és el cas de la Khadija, per exemple, que ve del Marroc, o com la Natalia i el Sergei, que són russos.

La llengua castellana compta amb una presència pública important a Catalunya: els autòctons l'entenen i saben parlar-la, molts fins i tot la tenen com a llengua materna, als mitjans de comunicació hi té un pes important i hi és molt present, a l'escola s'aprèn, etc. Malgrat tot, no sempre els immigrants castellanoparlants estan satisfets amb el tractament que la seva llengua té a l'escola catalana, com la Luz, una mare uruguaiana que hem entrevistat.

El cas de les altres llengües és més complex; en alguns casos, comença a haver-hi problemes de comunicació entre pares i fills, sobretot quan la llengua pròpia és exclusiva de l'àmbit privat, ja que els autòctons la desconeixen i, en el país d'acollida, és quelcom estrany o exòtic. Se senten algunes veus que demanen l'ensenyament de la llengua pròpia a l'escola, en el cas que en un centre hi hagi un col·lectiu important que tingui la mateixa llengua materna, i actualment hi ha centres on l'AMPA ofereix classes de llengua àrab en horari extraescolar.

En les entrevistes hem trobat diverses persones que manifesten la pèrdua de la llengua materna com a quelcom que els resulta més o menys traumàtic que, de vegades

s'interpreta "com el preu que s'ha de pagar" per a viure en un altra terra, però que sempre provoca un sentiment de mancança intens.

A continuació veurem aquests casos citats, exemplificadors d'una realitat palpable:

A la Khadija li agrada que els seus fills parlin en català, però li sap greu que "perdin" l'àrab i, com que pensa que l'aprenentatge ha de ser en l'àmbit privat, els l'ensenya a casa:

"En casa hablamos de todo, castellano, árabe y un poco de catalán. Los niños más, incluso H. que va a cumplir cuatro años. Yo lo entiendo, pero todavía no lo hablo. Mis hijos entienden el árabe, pero no lo hablan. [...] Cuando vamos a Marruecos los niños casi no hablan árabe, pero lo entienden. Después, ya lo hablan bien. Cuando regresamos a Sabadell, enseguida hablan el castellano y el catalán y del árabe no se acuerdan de hablarlo. Y para que no lo pierdan, yo en casa hago lo que puedo."

Com hem dit abans, la Natalia és russa i el Sergei, que és el seu marit, també. Tenen dues filles bessones de set anys que van a l'escola a Sabadell. Quan parla de l'escola on havien anat les nenes, la Natalia diu:

"El alfabeto ruso no es el mismo que el de aquí, tú ya lo sabes, ¿no? Ellas sabían el alfabeto, pero lo han olvidado. En ruso ya casi no entienden nada. Hablan en catalán entre ellas muchas veces. Yo no las entiendo, pero bueno."

Ell afegeix:

"No saben escribir en ruso, claro, porque no lo practican y en Rusia acababan de aprender el alfabeto ¡pero se están olvidando de hablarlo! Ahora hablan sólo catalán. Me parece que es importante hablar catalán. Y también es importante hablar ruso, por la familia."

I la Natalia corrobora:

"Porque entonces no te entiendes con tus hijas. Y siempre es mejor saber más idiomas. Pierden su idioma y cuando hablamos por teléfono con los abuelos, mi madre me dice que ya no hablan ruso, que hablan muy mal."

El que passa amb la llengua és el reflex de la vida de l'immigrant, l'escisió entre dos països, entre dos mons, entre dues realitats diferents: la que han deixat, que és el passat, i la que troben, que és el present on s'ha de bastir el futur. Però deixar de banda tot el passat, inclosa la llengua pròpia, és deixar una part d'un mateix enrera.

Ja hem comentat que a la Luz, com a d'altres immigrants llatinoamericans, li disgusta el tractament que té el castellà a l'escola de la seva filla (que fa 2n); ella ho manifesta així:

“Por ejemplo [no me gusta] que de castellano sólo hagan una hora a la semana. ¡Una hora! De lengua castellana una hora a la semana, y oral, no escriben nada. Y ella, mi hija, no participa porque ya sabe. Dice la maestra que como ya sabe no hace falta que aprenda castellano oral y esta hora se va con una maestra de refuerzo. Esto tampoco lo veo yo muy bien...”

e) Els mestres

L'opinió que dels mestres tenen els immigrants amb fills escolaritzats a Catalunya amb els quals hem parlat és tan variada i diversa com la realitat amb què es troben aquestes famílies i els seus fills. De totes maneres, comparant la percepció que dels mestres tenien al país d'origen amb la que tenen amb l'actual professorat del seus fills es constata una certa unanimitat en considerar que els mestres d'aquí són més propers als alumnes, menys autoritaris, més comprensius i, en general, més dialogants, amb menys autoritat i capacitat per a imposar ordre i disciplina a les aules. Alguns ho valoren positivament, d'altres ho fan més en negatiu.

Dels mestres que ha conegut, l'opinió de la Rosa és:

“La maestra que mi hijo tuvo el año pasado, cuando él llegó, era estupenda. Muy buena. Es una persona mayor, que explicó a los niños que N. no era de aquí, que venía de otro país, etc. Aproveché esto para hablarles un poco de Colombia, de la bandera, de la lengua, del Atlántico... Muy bien. La clase, claro, la hacía en catalán, pero siempre encontraba algún momento para hablar sola con N. y averiguar si lo había entendido todo, y si no, se lo explicaba. Todavía ahora, cuando me la encuentro, la abrazo porque le estoy muy agradecida. La maestra de ahora es diferente. Pero también es buena.

Uno siente que son variados, los maestros. Hay quien dice, aunque no lo diga directamente “yo soy arisca; no es mi problema, el inmigrante”. Bien, no todos son así. Son piezas sueltas. La integración, pues, se deja al maestro; depende de él. Hay la maestra que está cerrada y la maestra que tiene buena voluntad, corazón. Con mi hijo yo lo he visto; y lo veo en la escuela. Pienso que tendría que ser un requisito previo, en la formación del maestro, la información sobre el inmigrante, ya que se deja a cada uno según como es. Hay algunos maestros que no han querido cambiar.”

La Luz manifesta aquesta opinió:

“Yo creo que acá a la maestra no la respetan mucho. Los niños son agresivos, muy violentos, tanto niñas como varones.”

La Khadija diu:

“Entre el niño y el profesor aquí hay mucha confianza. Allá hay un límite que no se tiene que pasar, aquí el niño tiene confianza, no tiene miedo. Me gusta más esto. Yo recuerdo que cuando iba al colegio tenía miedo muchas veces. No había confianza con el profesor.”

La Lourdes explica:

“Aquí tratan a los niños muy bien. Allá es diferente... un poco. Me parece que aquí son más cariñosos; veo que las maestras les tratan bien. También veo que hay menos niños en el aula, hay como unos veinte ¿verdad? Allá, en Ecuador, pueden haber unos 30 o 40, todos juntos. Y los maestros no son tan cariñosos; son mucho más distantes. [...] Me gusta [referint-se a la mestra]. Y a todos los niños los tratan igual. El trato que reciben los extranjeros es igual que el de los de aquí. En esta escuela hay muchos latinos, de Bolivia, de Perú... de todas partes, ya no me acuerdo muy bien.”

Evidentment, també hi ha gent que acusa la falta de “tacte” d’alguns professionals. La Blanca està descontenta de la mestra dels seus fills:

“La maestra no explica bien. La maestra se queja que tiene muchos alumnos, que muchos son de fuera...”

f) El nivell d'exigència

Per a alguns dels immigrants entrevistats, el nivell d'exigència de l'escola a Catalunya és força suau. Lligat a la consideració vista anteriorment que als mestres d'aquí, en general, els falta autoritat i tenen poca capacitat per a imposar ordre i disciplina als alumnes, aquestes persones perceben la demanda del rendiment acadèmic amb poc rigor i força benevolença: els deures esdevenen obligatoris bastant més tard que als seus països de procedència (a moltes escoles s'introdueixen lleument al cicle inicial i es consoliden a partir del cicle mitjà), a l'escola es fan moltes activitats lúdiques i sortides (festes i excursions), alguns aprenentatges fonamentals s'introdueixen en cursos més avançats que ens els països d'origen (per exemple, la resta, les taules de multiplicar, algunes normes ortogràfiques i gramaticals, etc.).

Evidentment, com en altres temes, no tothom opina igualment. N'hi ha que creuen que l'escola catalana és molt estructurada i deixa poc espai a la creativitat, o que l'exigència escolar –per la formació que tenen ells, les mares i els pares– és excessiva i això els impedeix poder ajudar els seus fills a casa... també n'hi ha que diuen que el nivell d'exigència acadèmica aquí i al seu país són similars.

La Rosa es refereix al canvi de nivell respecte l'escola del seu fill a Colòmbia i als deures:

“Mi hijo, N., cuando llegó tenía cinco años y lo pusieron a la clase de p-5. Ahora tiene seis, y va a 1º. Cuando lo traje, pensaba “el niño se me estancó”, porque muchas cosas que él ya sabía, como leer por ejemplo, sus compañeros todavía no las habían aprendido. N. ya escribía y muy bien. Mi preocupación era grande al venir y ver que lo retrasaban. Ahora comprendo la importancia de la sociabilidad, de relacionarse con sus compañeros. Mi hijo hace futbol y teatro en el colegio; para que se integre.

Uno, al principio, cuando ve que a su hijo no le ponen deberes en la escuela para la casa piensa: “¿Cómo que no te dieron tareas? El colegio es malo”; es instantáneo. Creemos, porqué en nuestro país es así, que si no te ponen tareas no vas aprender bien.”

L'Ernesto, comparant l'escola del seu país amb la d'aquí, comenta:

“Bueno, en definitiva, los roles de autoridad que se ejercen en la escuela siempre son los mismos, aunque las estructuras educativas sean distintas. Aquí, el sistema educativo, todo lo referente a la escuela, me parece más estructurado que allá. En Buenos Aires la escuela es más abierta; la educación escolar tiene un lazo afectivo más fuerte. Las posibilidades tienen que ver con el deseo, con lo que te gusta hacer. Me parece que no hay espacios de reflexión interesantes. Se hacen actividades plásticas, teatro... pero se tiende a ir formando un individuo bastante estructurado. Allá hay más espacio para la creatividad. Creo que este sistema educativo, el de aquí, está muy anclado en el alumno bueno.”

Respecte al nivell dels aprenentatges, l'Ernesto diu:

“Tengo una amiga, que es argentina también, que no piensa lo mismo en lo que se refiere a este tema [al rol socializador de l'escola]. Para ella, su hija -que va a la misma clase que mi hija menor- no está aprendiendo lo suficiente y a veces le parece como si en la escuela perdiera un poco el tiempo. Tiene la sensación que en Buenos Aires iría más avanzada en lo que se refiere al aprendizaje de saberes, de los contenidos propiamente escolares o más académicos: ya sabes, pues, las tablas de multiplicar, las normas ortográficas y todo esto...”

La Luz, referint-se al nivell amb què va arribar la seva filla, exclama:

“Cuando llegó, ya sabía todo. Esto no está bien. No hacen una prueba de admisión; nada. Esto como que me molestó un poco, ¿no? Se aburría en el colegio. ¿Entonces para qué ir a clase? Y ella no es perfecta, claro. [...] Me decía: “Mamá, esto es un relajo.” No mandan deberes hasta 3º, y ella ha empezado 1º en septiembre, cuando llegamos. Antes por lo menos, en P-5, en Tenerife [on van viure-hi un any, sortint de l’Uruguai], tenía tareas en casa. Los fines de semana llegaba a casa con algo que recortar o un dibujo para pintar... Este año no tiene nada. Lo de acá es más como una guardería. [...] Creo que aquí tienen un horario muy extenso, de 9 a 5. Paran a las 12:30 para comer y vuelven a las 15:30. Están tres horas sin hacer nada; para mí esto es tiempo perdido.”

La Yolanda considera que tant el nivell d’aprenentatges escolars del seu país com el d’aquí són equiparables:

“V. H., el mayor, ha entrado en 2º grado. Estuvo en 1º, en Guayaquil, y ya leía, ya contaba... Iba bien en la escuela: estaba en 1º y ya iba a pasar a 2º. Va bien aquí también, gracias a Dios. [...] J. A. es más pequeño, va a P-5. Nunca había ido antes a la escuela. En Ecuador la escuela empieza como a los 6 años.”

La Marcela, que considera que l’escola privada on portava les filles a l’Ecuador és millor que la pública on van ara, comenta de la seva filla gran, que té vuit anys:

“A la mayor le cuesta, porque en Ecuador iba a la escuela privada y ya sabía leer y escribir, pero ahora se confunde, al hacer un dictado sobre todo. A ella por lo general en Ecuador le iba mejor que aquí. En la escuela privada teníamos que pagar, pero en las privadas avanzan mejor y más rápido.”

La Blanca comenta que té dificultats importants en ajudar els seus fills, d’onze i deu anys, quan no se n’ensurten. Ella a l’Ecuador va estudiar fins a tercer de primària:

“Yo les ayudo a hacer las tareas; bueno, en lo que puedo. Hay cosas que no las hacen; ellos no las entienden y yo no puedo explicárselas porque tampoco las sé. Si no saben hacerlo, no lo hacen.”

g) La comunicació entre l’escola i la família

La relació comunicativa entre l'escola i la família de vegades és fluïda, per voluntat de tots, però d'altres vegades és difícil pels entrebancs que hem comentat anteriorment (vegeu l'apartat 3.3.2).

La valoració de les famílies, respecte aquest tema, és que en general hi ha poca comunicació, sobretot en els nivells més alts de l'escolarització primària i a la secundària, tal com acostuma a passar també amb els alumnes autòctons. Els qui tenen fills en edat d'educació infantil tenen un contacte amb els mestres dels seus fills més continu i més estret.

El fet que els horaris laborals de les famílies gairebé mai siguin compatibles amb els de l'escola i dels mestres, així com les dificultats comunicatives que de vegades hi ha derivades dels esculls idiomàtics, són constatats com a problemes que entorpeixen la relació o bé que, en molts casos, la fan escassa.

La Luz tindria moltes coses a comentar amb els mestres, aspectes de l'escola que no li agraden o que ella veu diferent de com s'enfoquen aquí, però comenta el poc contacte que té amb l'escola:

"Por mi horario de trabajo casi no voy nunca al colegio. Bueno, a las entrevistas con la maestra sí que voy, claro."

La Khadija, respecte a la relació de les famílies amb els mestres dels fills, diu:

"Creo que los problemas que se pueden tener son de comunicación. La que tiene más problema es la profesora, es la que sufre más. Los padres, algunos padres, dicen que no entienden y ya está. Para ellos no hay problema, no entienden y ya. Pero la profesora es la que sufre porque no se entienden; es la que valora el problema."

L'Alicia, que té un fill a parvulari, explica:

"Me veo a menudo con la maestra. Me dice que está bien. Lo que se está olvidando es del idioma suyo. A la edad de ellos captan rápido. Mi hijo es inteligente. Mi hijo juega, tiene amigos, se lleva bien con los otros niños."

La Lourdes està contenta de la relació amb la mestra de la seva filla, que està al parvulari:

"Bueno, todos los días llevo a la niña yo a la escuela. Puedo hablar con la maestra, pero para saber cómo le va me cita a una entrevista y me dan un informe escrito. Para mí que se portan bien con ella. Me gusta."

La Blanca té dificultats de comunicació amb l'escola i se sent desinformada; els seus fills estan al cicle superior de primària:

“Tengo que ir a la escuela a hablar con la maestra. Hace dos meses que no voy; voy a intentarlo, pero es que no la entiendo bien. Ella siempre me habla en catalán y yo no lo entiendo todo, hay muchas cosas que no las entiendo en catalán [...] Hay diferencias entre acá y Ecuador. Aquí cuando el niño está mal, no le va bien en el colegio, no se sabe. En Ecuador los dos sacaban buenas notas. Estudian, pero no sé si les va muy bien.”

La Paola, en canvi, parla així de la relació amb la mestra del seu fill, que va al parvulari:

“[La relación con la maestra] es muy buena. Todos los días hablamos, cuando voy a recoger a R., por la tarde. Es muy amable y atenta, la verdad. Cuando me manda papeles, notas de las excursiones o de los cumpleaños o de cualquier información de la escuela, como son en catalán, claro, ella me los da pero siempre me los explica, en castellano para que yo lo entienda. Yo, el catalán, cuando lo hablan lo entiendo bastante, pero no lo sé hablar. Ni lo sé leer.”

Moltes vegades el contacte entre les famílies i l'escoles, tot i ser fluïd, és escàs. L'Ernesto comenta:

“Yo no tengo mucha relación con los maestros, aunque cada día acompaño a mis hijas a la escuela; a veces, claro, me dicen que hable con ellos y lo hago.”

h) La relació amb els autòctons

Passats els primers moments de dificultat en l'adaptació a un entorn diferent, que moltes vegades es percep com a difícil o fins i tot com a hostil, moltes famílies novingudes reconeixen la integració dels seus fills al medi escolar, però no oblidem els obstacles que passen o que han passat.

Moltes vegades aquests obstacles inicials estan relacionats amb la llengua, una llengua que al principi els és totalment aliena, però que de mica en mica van fent seva i, al cap d'un temps, acaba essent-los familiar. De vegades, les dificultats vénen per l'enyorança envers el que s'ha deixat (amics, companys d'escola, família, paisatges, menjar...); d'altres, per un sentiment de rebuig, d'indiferència o de fredor que perceben en la gent d'aquí.

La Rosmira, que té dues filles adolescents, explica:

“Como M. es buena en matemáticas, el grupo de chicas de la clase que es más rebelde, más indisciplinado, no se meten con ella, la dejan tranquila. La pequeña, Y., es muy abierta. Tiene su grupo. Ha caído bien. Aunque siempre hay algunos muchachos que se meten con ella: “colombiana narcotraficante”, le dicen, y ella no se calla, le da mucha rabia. Mis hijas están enseñadas. Yo les digo que no tienen que dejarse humillar.”

L'Ernesto explica la relació de la seva filla gran amb els companys de classe de cinquè així:

“Ella se siente excluída, y realimenta esta exclusión. No creo que realmente sea así, pero ella lo siente de esta manera. Para ella, en Buenos Aires estaba mucho mejor, porque estaba mejor ella, por la familia, los amigos...”

La Luz comentava que el motiu de l'exclusió de la seva filla era la llengua:

“No quería ir al colegio porque decía que las niñas no la querían, que no sabía catalán.”

Segons la seva percepció:

“Encuentro muy fría la gente de acá. Les cuesta, no sé... Con los que me relaciono, al cabo de un tiempo me doy cuenta que no son tan cerrados como al principio, pero por lo general acá encuentro la gente bastante fría. Mira, te contaré: cuando fue el cumpleaños de mi hija, en noviembre, la maestra que tenía en Montevideo le mandó dibujos de todos los niños de la clase y también felicitaciones por Año Nuevo. Todavía se acordaban de L. y esto que pasamos un año en Tenerife. A la niña, claro, le gustó. Tiene solamente siete años, pero se acuerda bien de sus compañeros.”

De vegades, l'escola a més de ser l'àmbit per excel·lència de relació dels seus fills amb els autòctons esdevé un espai que possibilita la relació entre les mares i els pares dels diferents alumnes, tant dels immigrants com dels autòctons. La Luz, per exemple, a l'escola de la seva filla, davant una proposta de l'AMPA:

“Con los papás mira lo que hemos organizado los jueves por la noche: partidos de boley en el gimnasio del colegio. Falta participación, somos pocos, pero cada jueves nos reunimos y jugamos. Yo soy entrenadora de básquet y de boley, soy deportista. También invité al profesor de Educación física. Viene él y unos cuantos padres. A ver si se va animando más gente porque está muy bien.”

L'Alicia explica del seu fill:

“Él es activo. El problema es la vista [É una parpella caiguda]. En la escuela, al principio, lo veían distinto: más moreno, con el problema del ojo... Ahora está bien.”

També la Yolanda reconeix com a positiva la relació del seu fill amb companys autòctons:

“Tienen buenos compañeritos y se van relacionando. Gracias a Dios, no me puedo quejar.”

j) La relació “entre iguals” amb d’altres immigrants

El fet que a les escoles hi hagi un nombre elevat d’alumnes provinents d’altres països fa que molts d’aquests nens i nenes, sobretot si ja comencen a ser una mica grans i conscients del que suposa ser “immigrants” o “estrangers”, se sentin acompanyats i còmodes en la relació amb altres alumnes com ells.

Amb els adults, s’esdevé el mateix; els que fa més temps que viuen a Catalunya, o els que han tinguts menys dificultats per a refer la vida aquí, quan ajuden i acullen els qui se senten més perduts i vulnerables els són un veritable puntal.

La Rosmira diu:

“La pequeña habla mal de aquí. Es un rechazo, como un juego: “son tontos, se creen superiores...”, pero yo no me voy. Es un desahogo; lo comenta con su grupo de amigas latinas.”

La Rosa, davant les dificultats que té en la relació amb altres pares de l’escola del seu fill, sobretot en relació a la llengua, descriu i proposa:

“Nadie se queja, me refiero a otros que están así, como yo. Siempre seremos sumisos, porque somos inmigrantes. Creo que tendríamos que tener un padre o una madre representantes de los inmigrantes en las AMPAS. Esto sería bueno para todos.”

La Khadija explica que els seus fills:

“Tienen amigos de la escuela, pero no vienen a casa y todo esto. Son amigos del colegio. Por familia se relacionan con niños marroquíes. Mi hermana vive en Barcelona y nos vemos de tanto en tanto y a veces estamos en el parque y estamos juntos con otros niños.”

De vegades ella ha hagut de fer de traductora-mediadora entre una família nouvinguda del Marroc i l’escola, per facilitar la comunicació:

“En el colegio de mi hijo, hay una familia marroquí también que me parece que llegó a medio curso; bueno, hace poco. El problema que tienen es que la madre no entiende nada y el hijo tampoco. La profesora sufre mucho. La lengua es el principal problema. Esta madre, por ejemplo, no sabía leer el papel que explicaba una excursión. La maestra me llamó y me pidió que se lo explicara a la madre. Yo le dije tal y cual, donde tenían que salir, la comida que tenía que llevar... Bueno, lo que pasa es que la madre tiene miedo por el hijo, que no sabe donde se va y no quiere dejarlo ir solo. Entiende lo que la maestra quiere

decirle, pero no quiere que el hijo vaya de excursión, por el miedo. Si la mujer no sale y no se comunica, esto es un problema.”

La Marcela comenta la diferència d'integració de les seves dues filles:

“La mayor tiene amigas de Argentina y de Ecuador, pero pocas de aquí. Como en la escuela hay muchos latinos, unos veinte más o menos, se siente mejor con ellos. La pequeña, está como más integrada; se relaciona bien con todos, ella no tiene problemas con la gente.”

j) La religió

A l'apartat 3.3.1 hem comentat la importància de la religió per a moltes famílies. Ara, simplement, recollim el testimoni d'algunes persones entrevistades que fan una valoració personal del tractament de la religió a l'escola.

La Rosa manifesta:

“Yo aspiro a que cuando esté bien asentada, mi hijo pueda ir a los Salesianos. Mi familia, mis hermanos, han ido a esta escuela religiosa y uno por lo general hace lo que ha visto, bueno, lo que ve que ha ido bien. Allá, que estamos acostumbrados a ir a misa, para nosotros ir a la iglesia es una fiesta. Los domingos, toda la familia nos reunimos en la iglesia y después de la misa vamos a casa de alguno de nosotros un rato, o comemos juntos... Aquí sólo hay viejitos. Allá es muy importante. Esta reunión de los domingos es un disfrute. Acá me sentí muy sola, triste. Vaya, fuí una vez y no he vuelto. Si pudiera, como N. es hijo único, me gustaría llevarlo a una escuela religiosa.”

La Khadija considera que la seva religió, la musulmana, pel fet de ser minoritària, ha de formar part de l'àmbit privat:

“Yo soy extranjera. Si yo quiero que mis hijos aprendan mi religión, mi lengua, lo tengo que hacer yo. Lo veo bien. A veces ocurre que no hay tiempo suficiente; hago algunas cosillas en árabe, por la tarde o la noche busco el tiempo. Es importante para mi que no lo pierdan. Yo soy religiosa, pero no mucho. Hago lo que puedo. Creo que en el fondo las religiones no son tan diferentes, que hay muchas cosas iguales, comunes, y que nos podemos entender. Mi cultura, pero, con las mujeres, por religión, por tradición, choca a veces con la cultura de aquí.”

La Luz comenta críticament:

“Aquí no hacen religión, en este colegio. No se puede ni elegir. Mira, yo no soy católica, no practico. Pero si ella [la seva filla] quisiera hacer religión, no puede.”

k) Els valors

Algunes de les persones entrevistades han incidit, moltes vegades emfàticament, sobre la “diferència” de valors entre la societat d’origen i la societat receptora. En general, els valors que una persona “porta” no els vol perdre i, encara més, lluita per a que els adquireixin els fills i els conservin quan consideren que l’entorn pot ser hostil. El consumisme, l’egoisme, la falta de respecte per les persones (sobretot, les més grans), l’individualisme exacerbada, la competitivitat agressiva, l’incivisme dels petits, etc. són formes de vida que de vegades s’atribueixen a la societat receptora, “valors” que molts dels immigrants entrevistats no voldrien adquirir ni compartir de cap manera amb els seus fills.

La Rosa, sobre la diferència de valors, manifesta:

“En el informe del colegio me valoran mucho que el niño es muy educado. Que saluda, pide las cosas por favor y da las gracias... Yo insisto mucho en esto. Creo que es lo mínimo que una persona puede hacer. Aquí son más abiertos, más rápidos, los niños. Y me parece que, en la escuela, los niños son los que mandan. Yo en casa me siento dura, en comparación con lo que veo aquí; las madres no soportan negarles algo a sus hijos, sus rabietas, y parece como que les tienen miedo a los niños.”

La Luz també opina:

“Veo que muchos niños hacen lo que quieren, gritan a sus padres, les interrumpen cuando estan hablando... del respeto a los demás, los padres están en otra, pues.”

La Rosmira manifesta la preocupació pels valors d’aquesta manera:

“Ver el vicio en la juventud no me gusta. Está muy generalizado. Mi hija mayor es capaz de decir que no, si algo no le interesa; la pequeña me preocupa más...”

En casa lo hablamos. Esto es un problema social. Hablamos bastante, aunque yo no tenga mucho tiempo, puesto que cuando a las cuatro termino el trabajo en el taller, voy a cuidar un anciano en su casa hasta las nueve de la noche. Luego estoy con mis hijas, pero pronto me acuesto, porque al día siguiente hay que volver al trabajo.

Lo del vicio no tiene nada de positivo. La gente roba sin necesidad. Por ejemplo, a mi hija le robaron un display en el colegio. Lo dije a los profesores, pero hay un grupo de chicas al que todos tienen miedo. Son chicas agresivas, fuertes, que incluso andan con navajas. Mi hija mayor, M., no tiene conflicto con ellas. Es buena en matemáticas y esto le soluciona posibles problemas; ya sabes, “¿nos dejas ver los ejercicios?”. M. es educada, aunque a veces se ve impotente; creo que es por el medio de aquí, por lo que la rodea...”

La Lourdes diu:

“Estoy contenta con la escuela, pero desde que mi hija va, sigue tranquilita, porque ella es tranquilita, sinó que un poquito le ha cambiado el carácter. Un poquito. Era muy quieta, me obedecía. Ahora no tanto. Aunque no es traviesa, ni chillona, ni grosera, ni nada, como algunos niños que veo aquí.”

La Blanca considera que aquí els seus fills s'estan maleducant:

“Allá eran más educaditos. En general, aquí son más groseros. Dicen unas palabras, que vaya...”

l) La funció de l'escola

La valoració de la funció de l'escola gairebé sempre està lligada al futur, i concretament al futur dels fills: *“Que estudien para que sean algo por lo menos.”*, diu en Jorge exemplificant el que pensa molta gent. O sigui, la formació es veu com un valor positiu de millora personal que és molt important perquè permet l'obertura a un futur amb possibilitats. De vegades, aquestes possibilitats són les que un mateix no ha tingut, i per això les vol per als fills.

La Khadija explica que, segons ella, l'escola es valora més quan es té més formació:

“Esto es diferente [l'aparent desinterès de les persones que no es comuniquen amb l'escola] de una persona que ha estudiado, entonces sí que cree que la escuela es importante y que hay que mirar de comunicarse. Ellos, los padres, quieren lo mejor para sus hijos. Pero no todos piensan que la escuela es tan importante. [...] A mí me gustaría que estudiaran hasta el final.”

La Luz diu:

“Yo soy administrativa; estudié secretariado. También soy enfermera y, además, entrenadora de básquet y boley. Ahora estoy trabajando en una oficina, de administrativa. Y me gustaría poderme dedicar más al deporte, pero lo tengo difícil. Tenemos un problema: cuesta mucho revalidar los títulos. Es una gran dificultad; y es carísimo. [...] Dejé todo para la educación de ella, de mi hija. Yo vine aquí por ella. Para que pueda ir a la universidad. [...] Me gustaría que mi hija estudiara, para poder elegir lo que le gusta y no tener que trabajar en cualquier cosa.”

La Lourdes s'expressa així sobre la funció de l'escola:

“¿Por qué creo que la niña debe ir al colegio? Pues para aprender a leer y todo eso.”

La Blanca voldria que els seus fills estudiessin més que el que ella va poder fer:

“Me gustaría que mis hijos sigan estudiando. Yo entré hasta tercer grado. Estaba en el turno de por la noche, en el nocturno, porque tenía que trabajar y ayudar en casa, a mi madre. Los niños que decidan ellos lo que más les guste.”

3.5. APORTACIONES ALS PLANS D'ACOLLIDA DELS CENTRES

Fins aquí he realitzat un treball que ha consistit principalment en escoltar el discurs d'algunes famílies immigrades sobre el medi escolar. Així he pogut mostrar què diuen sobre les escoles del seus països d'origen, què esperen de l'escola catalana, com entenen l'educació, els aprenentatges escolars o la figura dels mestres. He intentat situar aquest discurs en el context més ampli del fenomen migratori tal i com es produeix a Catalunya. He mirat d'interpretar-lo tenint en compte els estudis realitzats sobre la inserció escolar d'alguns grups de nouvinguts, els testimonis d'uns quants companys professors que treballen en centres on hi ha escolaritzats alguns d'aquests alumnes i, finalment, la pròpia experiència en el meu centre de treball. Un cop seguit aquest itinerari crec que puc oferir propostes personals entorn l'elaboració dels Plans d'acollida dels centres educatius. D'aquesta manera, doncs, les meves aportacions al millorament dels Plans d'acollida s'adeqüen al què diu CarmenTreppte quan es refereix a què els projectes de

desenvolupament són més efectius si incorporen el punt de vista de la gent que s'intenta beneficiar.⁹³

L'escola ha de tenir en compte les expectatives educatives que tenen moltes de les famílies immigrades quan arriben a Catalunya i hi escolaritzen els fills i, sobretot, la valoració que fan del medi escolar després d'haver contrastat aquestes expectatives inicials –fruit de l'experiència al país d'origen– amb la realitat amb què es troben. Les escoles receptores han de ser capaces d'elaborar els Plans d'acollida sense prescindir d'aquestes consideracions que aporten els immigrants i incorporar-les perquè l'acolliment sigui real.

Cal tenir molt present que l'acollida de debò no és:

- un simple procés d'admissió.
- omplir uns quants formularis.
- establir un currículum adaptat a l'alumne nouvingut que ho necessiti.
- seguir un itinerari administratiu marcat, és a dir, uns protocols.

Aquestes mesures, per si mateixes, lliures d'una actitud d'obertura i reconeixement del nouvingut perillan en esdevenir tràmits que, encara que necessaris, en el fons no acullin la persona que arriba.

L'acollida, al meu entendre, és:

- una benvinguda. Donar la benvinguda a algú significa d'entrada demostrar-li que és *ben-vingut*, que la seva presència és positiva també per a nosaltres. A l'immigrant cal donar-li a entendre que valorem les aportacions positives que la immigració significa per al nostre país. Però donar la benvinguda significa també rebre bé a una persona, dedicar-li les atencions que mereix.

⁹³ C. Treppte és citada per F. CARBONELL a *Immigrants estrangers a l'escola*, [147]. Aquesta autora afirma: "El que quiere apoyar a las minorías tiene que trabajar con la mayoría. Nos hemos acostumbrado a percibir la otredad como una deficiencia, inferioridad, como el contrario de la normalidad." a *Sobre Interculturalitat 2. Documents de treball de la 3a i 4a Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*, Girona, 1992 i 1993.

- una invitació a casa; en aquest cas, l'escola, el barri, el poble... L'acollim a "casa nostra" que ara també serà "casa seva".
- amparar entre nosaltres l'estranger, que en molts casos equival a dir el desavantatjat o el vulnerable.
- comprendre el qui arriba en les seves necessitats, en la complexitat d'una situació vital difícil que demana un tracte deferent (recuperant la de-ferència que propugnava Mèlich molt més que el tracte en la di-ferència).

Com a institució educativa per excel·lència, l'escola ha de fer una acollida digna als immigrants, que, generalment, i com ja hem vist anteriorment, es troben en una situació d'inferioritat i de clar "desavantatge" respecte els autòctons. És evident que hi ha una gamma de realitats molt àmplia i en cap cas podem considerar que les diverses situacions siguin homogènies, però molts cops tenen el denominador comú del malestar, la inseguretat, el sofriment o, fins i tot, el trauma que la migració comporta. Aquest context familiar –i social– desafavorit, és a dir, les dificultats que viuen a casa les famílies repercuteixen irremediablement tant en els joves com en els més petits. Per a la majoria, l'escola ocupa un lloc preponderant en la seva vida, com a marc i escenari d'aprenentatges, de socialització, de relacions i de descobertes. El seu paper és molt important.

Els Plans d'acollida de l'alumnat nouvingut als centres docents tenen una doble vessant important: la de facilitar l'entrada, tant als alumnes com a llurs famílies, a l'ampli context del sistema educatiu i també la d'acompanyar-los i ajudar-los a desenvolupar-se en un espai físic concret que els és desconegut, és a dir, l'escola o l'institut on han estat matriculats.

En general, a les escoles hi ha força atavament i, moltes vegades, imprevisió; això porta a la improvisació i, encara que hi hagi bona voluntat (que generalment n'hi ha molta), cal una planificació més o menys clara per tal que l'acolliment sigui efectiu. Cal pensar que les escoles són un lloc privilegiat per a establir vincles i intercanvis profitosos entre les persones i aquest potencial s'ha de saber aprofitar.

3.5.1. L'organització de l'acollida

A continuació, veurem com es pot organitzar l'acollida per a que sigui efectiva, considerant (a) qui són els agents responsables de l'acolliment inicial de l'alumnat nouvingut, (b) com cal tenir en compte l'entorn i, finalment, (c) alguns aspectes rellevants en el disseny de l'itinerari educatiu d'aquest tipus d'alumnat perquè s'adeqüi a la seva realitat.

a) Els responsables de l'acollida inicial

Els Plans d'acollida, que sorgeixen amb la voluntat clara de millorar les relacions interpersonals i interculturals als centres educatius, haurien de preveure l'existència d'una persona del centre responsable de l'acollida de la família i de l'alumne, la qual hauria de fer-se càrrec de l'acompanyament i el seguiment d'aquest durant un temps que no seria puntual ni limitat únicament a l'inici del procés d'escolarització, sinó que hauria de ser bastant continu.⁹⁴

És important, però, no perdre de vista que l'acollida a l'escola, per a ser tal, és competència de tota la comunitat educativa, no només de l'equip de mestres i professionals que hi treballen, del mestre-tutor, dels especialistes o d'aquest mestre responsable, ja que es tracta d'una responsabilitat compartida entre el professorat i els propis companys de l'alumne nouvingut, amb la col·laboració de les famílies.⁹⁵

Les principals funcions del responsable de l'acollida estan estretament lligades a una actitud respectuosa i fermament empàtica envers l'alumne nouvingut i, evidentment, necessiten una imprescindible i constant col·laboració amb el mestre-tutor que tingui aquest alumne, en el cas que no sigui la mateixa persona assignada per a l'acollida.

Aquestes funcions, bàsicament, haurien de ser:

- tenir els primers contactes amb la família, ajudant-la en la presentació i compliment de la documentació per a la matriculació, proporcionant la informació general sobre

⁹⁴ "És important remarcar que el document del Pla d'Acollida és un text obert, que haurà de ser revisat periòdicament per tal d'adequar-lo a les necessitats canviants", del Pla d'acollida de l'IES Pau Vila de Sabadell.

⁹⁵ La repercussió que per als centres té l'escolarització d'aquest alumnat nou provoca canvis, maneres de fer i enfocaments diferents als tradicionals que influeixen en la comunitat educativa, no només en els nouvinguts; es poden tenir en compte, considerant-los educatius, i integrar-los en els objectius generals del pla: "El nostre Pla d'Acollida té com a objectius fonamentals: (1) Assumir com a centre els canvis que comporta la interacció cultural amb alumnes procedents d'altres països i (2)

el funcionament del centre (horaris, calendari, material que s'ha de portar, entrevistes i mecanismes de relació família-mestres, criteris d'avaluació, sortides i colònies, servei de menjador, etc.) i del sistema educatiu en general (cicles, etapes, orientació acadèmica i/o professional...). El mestre amb funcions de cap d'estudis del centre o algun altre membre de l'equip directiu és qui millor pot desenvolupar les tasques més aviat administratives d'aquest primer contacte entre la família que vol matricular el seu fill i el centre educatiu que el rep (per exemple, també pot fer-ho qui s'encarregui de la secretaria del centre, ja que és una persona habituada a omplir documentació i està ben informada de tots els tràmits administratius que cal fer).

- promoure la relació entre la família nouvinguda i els representants de l'AMPA, ja que l'acollida d'altres pares i mares és cabdal perquè els nouvinguts entrin en la dinàmica de l'escola i se sentin acollits. La corresponsabilitat de les famílies en l'acollida, a més, pot depassar l'àmbit escolar, ja que majoritàriament es tracta de veïns d'una mateixa zona de residència, el barri o el poble.
- presentar, tant als pares com a l'alumne, el mestre-tutor assignat. L'adscripció a un determinat curs és responsabilitat de l'equip directiu, d'acord amb la normativa legal vigent que privilegia el criteri de l'edat de l'alumne, però que també ha de tenir en compte altres factors com les característiques del grup, la seva ràtio, l'existència d'altres alumnes nouvinguts, etc. També seria bo contemplar, com a cas excepcional, la possibilitat de variar l'adscripció, després d'un període d'observació, si es cregués convenient i més positiu per a l'alumne.
- fer la rebuda a l'escola, tant de l'alumne com de la família, facilitant el coneixement dels diferents espais per a possibilitar l'orientació i els desplaçaments autònoms de l'alumne dins el centre. Això pot fer-ho tant la persona que ha fet l'acolliment inicial com ja directament el mestre-tutor encarregat del grup del què l'alumne nouvingut formarà part. És important que des del primer moment les persones nouvingudes se sentin ateses i acollides, però cal anar en compte a no caure en el paternalisme ni provocar un sentiment de desbordament per un excés d'informacions o de persones de referència.⁹⁶

aconseguir que l'alumnat nou compregui el funcionament del centre i s'hi adapti, juntament amb els companys i professors", del Pla d'acollida de l'IES Pau Vila de Sabadell.

⁹⁶ "El primer contacte amb la família ha de ser el màxim acollidor possible. Cal comunicar de manera entenedora qui som, què fem i què esperem. També és important saber rebre i recollir les dades

A partir d'aquest moment, seria bo fer un relleu en el protagonisme de l'acollida cap al mestre-tutor de l'alumne que, en darrer terme, és el referent que té més present, tot i que la persona que hagi fet els primers contactes no se'n pot desentendre del tot i sempre pot ser un suport, tant al tutor com a alumne amb qui ja pot haver establert un vincle afectiu més o menys sòlid (ja que ha estat la primera persona de referència al centre i qui l'ha acompanyat fins aquest moment). L'actitud d'acollida d'aquestes persones és fonamental.

Les funcions d'acollida específiques del tutor serien:

- realitzar una entrevista personal amb l'alumne nouvingut (entrevista tutorial) per tal d'obtenir informació sobre la situació familiar, el temps de residència al país receptor, les condicions de l'habitatge, l'historial escolar, l'expedient acadèmic, les afeccions de l'alumne, etc. A l'escola, com en altres àmbits, el vincle afectiu amb la persona immigrada és fonamental; cal que els nens se sentin còmodes, segurs, tranquils... per afavorir el seu procés d'aprenentatge.
- presentar els mestres amb qui l'alumne tindrà contacte.
- fer l'acompanyament a les classes i la presentació al grup de companys. Amb els alumnes de la classe del nouvingut haurà anat bé fer un treball previ per a assegurar una bona rebuda del nou company, tot i que és sobretot amb les actituds que el professorat té envers els alumnes com es transmet una actitud acollidora.⁹⁷
- assignar a l'alumne un company-tutor, és a dir, un company de classe –triar un “bon alumne” i amb dots per a l'empatia– que durant les primeres setmanes acompanyés l'alumne nouvingut en els desplaçaments pel centre (sobretot a secundària, on els instituts generalment són edificis grans, amb moltes aules i passadissos), l'ajudés a

significatives que la família ens vol comunicar; aquesta informació ens ajudarà a entendre la singularitat de cada alumne”, del Pla d'acollida de l'escola pública Andersen-Balmes de Vic.

⁹⁷ El professor José Antonio JORDÁN, en un interessant article sobre la influència del professorat en la integració de l'alumnat nouvingut, afirma: “*Las actitudes interculturales de acogida, apertura, respeto y tolerancia que se desea que adquieran los alumnos autóctonos en relación a sus compañeros diferentes, las aprenderán más a través de impregnarse una y otra vez de esas actitudes vividas por los profesores que mediante la aplicación de estrategias provenientes de la más refinada teoría científica pedagógica.*” (vegeu la Bibliografia). Per incidir en aquest aspecte, Jordán cita a GLENN: “*En último término, una sensibilidad, un compromiso y un considerable esfuerzo en pro de la plena integración de los recién llegados son, quizá, más importantes que cualquier modelo organizativo adoptado.*”, [79].

resoldre dubtes, a comprendre les expressions bàsiques i més usuals de la llengua i, sobretot, estigués per ell durant l'esbarjo o les estones lliures, mentre l'alumne nouvingut no fos capaç tot sol de cercar companys afins. Totes aquestes funcions són més pròpies d'un company, escollit, però molt més proper a l'alumne nouvingut, amb moltes més coses en comú, que no pas el mestre.

- ajudar l'alumne en el coneixement de les normes i els hàbits de treball: horaris de classe, mestres de les diferents àrees, ús d'espais diferents per a diferents activitats, organització del treball i dels deures, ús de l'agenda, etc. Aquestes són tasques que tant el mestre-tutor com el company-tutor poden compartir.
- fer el seguiment de l'alumne, acompanyant-lo en allò que no pot entendre bé (festes, sortides, etc.).
- fer les entrevistes amb la família, tenint una cura especial en el traspàs de la informació, és dir, incidint de diverses maneres en el que cal que la família assumeixi i essent especialment receptiu a les demandes i informacions provinents dels pares. És cabdal l'adaptació als horaris: quan la impossibilitat de les famílies a accedir a l'escola és total per les limitacions horàries pròpies del treball (cal tenir en compte que moltes persones immigrants es troben en una situació laboral precària), l'adaptació de l'escola ha de ser possible, oferint flexibilitat i intentant adequar-se a les possibilitats reals.

Hi ha d'altres funcions relatives a l'acolliment en què hi ha la col·laboració d'altres professionals, per exemple, el mediador intercultural (sobre aquest tema vegeu l'apartat 3.3.2). La presència d'un mediador és i hauria de ser excepcional; les seves funcions podrien ser:

- fer d'enllaç entre la família i la comunitat educativa, quan sigui imprescindible per a la comunicació, establint un pont que no es limiti a la traducció lingüística. Ja hem vist que la informació és cabdal i imprescindible per a una bona entesa i per al funcionament de la relació entre l'escola i les famílies nouvingudes. Cal donar les informacions importants més d'una vegada; és a dir, és necessari no oblidar, per exemple, que el que s'ha dit en una reunió de començament de curs ja està totalment comprès i integrat. Fora bo, a mitjans de curs, reafirmar el que es va dir al principi. La informació important s'ha de dir més d'un cop. Així mateix, la informació

que les famílies adrecen a l'escola cal assegurar que realment arriba i es té en compte.

- facilitar, doncs, la comunicació de manera tranquil·litzadora i comprensible, ajudant a interpretar demandes i donant seguretat tant a l'escola com a la família. La informació cal canalitzar-la i fer-la arribar amb garanties que és rebuda, per les dues parts, sense simplificar ni ampliar els problemes que puguin sorgir de la relació.
- col·laborar amb els Serveis socials municipals, quan s'escaigui, per incidir en determinats aspectes com l'absentisme, etc.

b) Un entorn educador

Ja hem comentat anteriorment (vegeu l'apartat 3.1.3) com la realitat migratòria de les famílies immigrants al nostre país es situa, majoritàriament, en un context social molt desfavorit. Que l'entorn del nen o el noi sigui un espai educatiu és fonamental, per tant l'escola i el municipi han de facilitar recursos educatius complementaris a la família, quan aquesta no els pugui donar.

Alguns d'aquests recursos poden ser:

- la biblioteca dels centres oberta en un horari extraescolar prou flexible per a facilitar el treball dels alumnes (migdies i tardes) o bé aules d'estudi als centres cívics dels barris on els nois es puguin trobar per treballar. Aquests espais són tranquils, oberts a tothom –no només als immigrants– i faciliten l'estudi quan a casa no hi ha un ambient prou adequat (els habitatges són petits, amb pocs “materials per a l'estudi”, els horaris familiars dispars, etc).
- les entitats de lleure i d'oci, esplais, grups creats entorn d'alguna afecció... poden contribuir decisivament en l'acolliment dels nois i nens nouvinguts en un barri, un poble o una ciutat. La relació distesa amb els autòctons, l'establiment d'un tipus de comunicació normalitzada entre uns i altres, sense la pressió que un alumne pot sentir a l'escola, és positiva per a tothom. L'escola pot suggerir l'anada a alguna entitat del barri o els educadors de carrer poden adreçar les persones nouvingudes i acompanyar-les en el primer moment.
- algunes ONG que ofereixen espais de relació entre immigrants i autòctons amb una clara voluntat d'igualtat i enriquiment mutu. Aquests espais poden ser privilegiats per a l'aprenentatge; cal recordar, per exemple, que la llengua també s'aprèn de manera informal o que l'empatia, com a facultat de comprensió de l'altre pel procés d'identificació afectiva amb ell, també creix quan s'exercita.

c) Apunts a tenir en compte en l'itinerari educatiu dels alumnes nouvinguts

La resposta educativa que l'escola ha de donar a l'alumnat nouvingut ha d'estar prevista als Plans d'acollida. D'entrada és convenient realitzar una avaluació inicial per a detectar

possibles mancances i el grau d'assoliment dels aprenentatges en l'escolarització anterior, si és que l'alumne nouvingut ha estat anteriorment escolaritzat.⁹⁸

La incidència en l'aprenentatge de la llengua pot fer-se mitjançant una organització integradora: en els cas dels nens i nenes d'Educació Infantil, les activitats adreçades a l'aprenentatge de la llengua es poden organitzar mitjançant els racons, amb el mestre tutor i un mestre de suport; a l'Educació Primària, els grups de suport de llengua són necessaris diàriament, ja que la comunicació verbal és cabdal a l'escola i, per tant, la comprensió de la llengua, imprescindible.

A Secundària, l'acollida es pot fer en una aula on es treballin de manera integrada els diferents aprenentatges, tenint en compte la prioritització d'aquests, és a dir, fent-ne una tria, escollint els que es consideren fonamentals essent molt conscients que no es pot abastar tot. Malgrat la visió compensatòria que sovint es té amb l'alumnat nouvingut, cal evitar que esdevingui segregadora.⁹⁹

En el complex procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua, cal tenir en compte que molts referents que es tenen per coneguts, no ho són per als infants i joves immigrants; per exemple, els contes o els personatges de la televisió.

De vegades es fa massa èmfasi en el coneixement de la llengua –que, evidentment és important– i es deixen de banda aspectes més emotius i afectius que són cabdals. El vincle afectiu amb la persona (prescindint de si és immigrada o no) és fonamental; cal que els nens se sentin segurs, tranquils... en un ambient i en situacions idònies per a l'aprenentatge; és clar que això es pot generalitzar al conjunt de l'alumnat, però en el que és més “feble” cal extremar-ho i donar-li continuïtat sense perdre-ho de vista.

⁹⁸ “Observacions a tenir en compte en l'Avaluació Inicial de l'alumnat nouvingut: (1) El desconeixement de la llengua no significa que l'alumne no tingui coneixements de les diferents àrees d'aprenentatge; (2) hi poden haver diferències significatives dels sistemes educatius que repercuteixen en els alumnes; per exemple, els problemes matemàtics poden no tenir sentit segons com estiguin plantejats (es pot tenir en compte mecàniques i estratègies diverses per a la seva resolució), i (3) algunes àrees poden haver estat treballades diferentment, per exemple l'esquema corporal en el dibuix, les seqüències temporals, etc.”, del Pla d'acollida del CEIP La Romànica de Sabadell.

⁹⁹ Vegem-ne un exemple: “L'objectiu general del nostre programa [l'aula d'acollida d'alumnes nouvinguts] és l'adaptació de l'alumne al sistema educatiu i la incorporació progressiva a l'aula ordinària [...] per aconseguir finalment l'objectiu més important que és romandre a l'aula amb la resta de companys en les diferents àrees del currículum”, del document “Aula d'acollida (eina d'integració de l'alumnat estranger)” de l'IES Ramon de la Torre de Torredembarra.

Les actuacions previstes per al treball reeixit amb l'alumnat nouvingut requereixen mesures concretes que haurien de tendir a la normalització; és a dir, el disseny de l'itinerari educatiu d'un alumne nouvingut hauria d'anar del més ordinari possible cap a l'extraordinari. Per exemple:

- Les adaptacions dels llibres de text, fent recurrents els continguts bàsics seleccionats com a prioritaris, és una mesura que es pot adoptar i té un caràcter marcadament normalitzador.
- El reforç individualitzat, on es pot anticipar la informació que cal treballar posteriorment a l'aula ordinària, és una mesura especial que facilita la normalitat ja que ajuda l'alumne a sentir-se segur i còmode amb la resta de companys.
- L'elaboració d'un pla de treball de l'alumne, personalitzat d'acord amb les necessitats de cadascú, pot ser una eina útil en un moment donat, però de vegades es converteix només en quelcom que manté ocupat l'alumne al marge del que els altres companys de classe estan fent, ja que es tracta d'un dossier de treball individual. Hauria de prendre's com una mesura extraordinària encara que, de vegades, necessària.

3.5.2. Algunes propostes generals per l'acollida dels col·lectius marroquí i llatinoamericà

Segons el que hem anat veient en apartats anteriors, la situació migratòria provoca en moltes persones i famílies un intens patiment psicològic i emocional, pel desarrelament de no sentir-se d'enlloc, pel xoc cultural que s'esdevé en arribar al nou país, per la precarietat general que caracteritza les *noves* condicions de vida en què es troben, per les dificultats de tota mena que van sorgint... Els Plans d'acollida dels centres educatius poden ser un instrument –evidentment no l'únic, però sí un de fonamental– per a fer veure als immigrants que la societat receptora els acull i que, amb més o menys empatia, vol acompanyar-los i alleugerir-los algunes dificultats.

L'escola és un espai de contacte obligatori entre majories i minories; per tant, és lògic que s'hi produeixi el confrontament de diferents visions i expectatives quant als aprenentatges, la sociabilitat i la integració, per exemple. Ja hem vist que es fa molt necessari conèixer les

famílies i, com també hem dit anteriorment, en el cas dels alumnes nouvinguts és bo saber el paper diferencial que ocupa l'escolarització dels fills en els projectes migratoris dels adults.

Quan les persones immigrants –algunes persones– parlen de les seves expectatives respecte l'escola (3.2), les contrasten amb la visió que tenen de l'escola actual dels seus fills (3.3) i en fan una valoració (3.4) apareixen com a temes recurrents l'arrelament, els vincles familiars, la identitat, la llengua, la disciplina, la religió, els valors, el futur... La percepció que aquestes famílies tenen del medi escolar, de l'educació dels fills a l'escola, s'ha de tenir en compte per a un diàleg real, perquè entre l'escola catalana i les famílies nouvingudes hi hagi veritable comunicació.

A continuació, exposaré les aportacions que aquest treball em permet fer per (A) l'acollida de l'alumnat d'origen marroquí i (B) pel d'origen llatinoamericà, els dos col·lectius majoritaris que he tingut com a objecte de l'estudi.

A) L'acollida de l'alumnat d'origen marroquí

Les aportacions que fem als Plans d'acollida són de caràcter general i volen tenir en compte especialment la situació migratòria i la percepció que de l'escola tenen els immigrants marroquins. Per això, incidim en els temes següents que són essencials:

- l'aspecte religiós,
- la funció educativa de la família i de l'escola,
- la llengua pròpia i la por a l'aculturització,
- la informació escrita que genera l'escola i
- la participació de les famílies.

a) l'aspecte religiós:

Per als musulmans, ja ho hem vist, la importància de la religió és cabdal i impregna la totalitat de la vida social. És evident que l'escola catalana no s'adequa a les expectatives que sobre aquesta qüestió tenen moltes de les famílies marroquines ja que o bé és laica o, en el cas que sigui confessional, respon a la religió que aquí és dominant, és a dir, la

catòlica. Davant d'això, l'actitud de moltes famílies és de resignació i de reclusió de la vivència del fet religiós a l'àmbit privat (casa, amics, mesquita...), desvinculant-lo de la pràctica educativa de les escoles, tot i que darrerament hi ha veus que reclamen la presència de la religió musulmana als centres educatius, sobretot en els llocs on l'existència de famílies musulmanes és nombrosa.

Una actitud acollidora de l'escola demana, al meu entendre, no obviar aquesta realitat i afrontar-la sobretot amb respecte i amb una bona dosi d'informació clarificadora, ja que els malentesos sovint provoquen conflictes difícils de resoldre satisfactòriament. És important que l'escola presenti el seu projecte educatiu a les famílies de forma entenedora perquè puguin conèixer com és el centre on aniran els seus fills i es pugui parlar d'aquestes qüestions amb tranquil·litat. Hi ha tot un seguit de manifestacions externes, amb un clar component religiós, que demanen que l'escola hi faci atenció i no les obviï, si vol tenir actituds d'acollida reals. Tractarem les més significatives:

És possible que algú plantegi, encara que no sigui gaire comú, l'adequació del menú del menjador escolar a la prohibició que tenen els musulmans d'ingerir carn de porc i derivats d'aquest animal. No es tracta de quelcom anecdòtic ni folclòric, i cal llegir-ho seriosament en el context religiós de l'islam. Tenir previst un menú alternatiu als menjadors escolars pel cas que alguna família musulmana ho sol·liciti –que podria ser el de règim que ja existeix per als qui fan dieta en un moment determinat– és una solució.

També és possible que alguns alumnes practiquin el Ramadà (nois a partir de 5è o 6è de primària i els de secundària); l'escola n'ha d'estar informada i cal que valori les repercussions que això pot tenir en l'actitud d'aquests nois a classe o en el seu rendiment, per exemple, pel trasbals important en els horaris dels àpats, el cansament que comporta no menjar durant el dia, etc.

Un altre exemple de manifestació religiosa és el vel que duen algunes noies musulmanes. No és gens freqüent que el portin a les escoles catalanes, però és previsible que comenci a ser-ho en el futur, quan creixi el nombre de famílies assentades a Catalunya amb filles adolescents. El vel es llegeix de vegades des de la mentalitat occidental com un signe d'opressió femení, tanmateix és viscut normalment per les noies musulmanes i per les seves famílies com a signe d'identitat religiosa. Parlar-ne als centres, amb una actitud respectuosa de fons, és imprescindible. Cal tenir molt present, també, que moltes vegades l'ús del vel és per alguns pares una condició perquè les noies puguin assistir als instituts.

Els pares el consideren també com una “protecció” simbòlica de les seves filles en una societat que veuen plena de *perills* i per això el tenen com una condició perquè puguin accedir a una formació que, paradoxalment, a la llarga potser els permetrà qüestionar-ne l'ús. S'ha d'entendre que en un context que els és advers, moltes famílies optin per a resguardar els trets culturals –i religiosos que, en aquest cas, van molt lligats– davant la por a l'aculturació i la pèrdua de les arrels identitàries. Amb suposats arguments a favor de la laïcitat o la igualtat de la dona, qüestionar el vel, un tipus d'“uniforme” que distingeix algunes noies musulmanes, quan d'altres “uniformes” imperants entre els joves d'aquí (ús de la roba de marca, melics enlaire, pantalons caiguts, etc.) no es rebutgen, pot ser un clar signe de discriminació.¹⁰⁰

De vegades, en alguns ambients, s'usa el qualificatiu de “moro” amb la clara intencionalitat d'ofendre. Normalment es tracta d'ambients on hi ha una percepció negativa de l'immigrant musulmà i aquesta animadversió que tenen algunes famílies es trasllada als fills, els quals ho manifesten a les escoles.¹⁰¹ El treball preventiu esdevé, doncs, indefugible, ja que la majoria de vegades els insults i les agressions verbals es fan quan el professorat no hi és o no ho veu.

b) la funció educativa de la família i de l'escola:

Ja hem vist anteriorment, que per a moltes famílies marroquines el protagonisme principal en l'educació dels fills el té la família. En la situació del migrant, el pes de la família es reforça per evitar l'aculturació que tant es tem. Malgrat tot, ja hem vist també com molts processos migratoris suposen la ruptura o disgregació familiar pels obstacles burocràtics de tota mena que els immigrants han de superar abans d'obtenir la desitjada regularització i l'agrupament familiar a Catalunya.

L'immigrant té molts problemes; fins que no està més o menys establert i amb una situació de regularitat, els problemes són importants. Aquesta situació en què viu immersa la família immigrant repercuteix directament en els fills: *“les dificultats d'integració dels nens i adolescents depenen directament de les dificultats d'integració de les famílies, ja que no*

¹⁰⁰ Mentre ultimem la redacció d'aquesta memòria a la premsa diària apareix la notícia que a França s'ha expulsat d'un institut públic dues noies musulmanes per la negativa a deixar d'usar el vel (vegeu *La Vanguardia*, 12-10-2003).

¹⁰¹ Una mestra de primària m'explicava, per exemple, que a la seva escola uns nois de cycle superior es van barallar amb un company marroquí i per a insultar-lo li deien “Bin Laden”, amb una clara intenció ofensiva.

podem separar els individus del seu context”, diu la doctora Bargach com a presidenta de l’Associació marroquina d’estudi i tractament sistèmic de la família” i supervisora d’equips que treballen amb col·lectius d’immigrants.¹⁰² És important per això que el mestre tutor que fa l’acollida tingui molt en compte la problemàtica migratòria de la família i valori com pot afectar els fills escolaritzats: una situació d’il·legalitat, la precarietat laboral extrema, les tensions d’un procés d’expulsió, l’amuntegament de molts familiars o coneguts en un sol habitatge, la falta d’un dels pares o altres factors poden traslladar tensió o inseguretat al nen i repercutir en el seu comportament a l’escola en la forma de neguit, ansietat, rebuig, poc rendiment, etc.

També hem vist que per a moltes famílies marroquines l’autoritat és un valor important en l’educació. La doctora Amina Bargach opina que en el cas de les famílies marroquines immigrants aquests valors es reforcen per la inestabilitat, la impotència o la confusió provocades per la situació migratòria mateixa. De vegades a les famílies els costa ser un eix vertebrador clar i coherent en un context on tot trontolla: s’acusa la falta de la família extensa d’origen, la societat d’acollida els veu com a estranys, sovint l’escola els fa veure com a incompetents als ulls dels fills –no saben la llengua de l’escola, no poden ajudar-los a fer els deures–, etc. La funció parental, doncs, en el cas de nens i adolescents immigrants sovint *“es troba en un fràgil equilibri justament en el moment en què la família ha d’actuar com a àmbit de microsocialització per als fills.”*¹⁰³ Davant de tanta vulnerabilitat, el pare, per tal que no minvi el seu poder dins els nuclis familiar, sovint reforça l’autoritat.

La diferenciació de rols segons els sexes, força acusada en moltes famílies d’origen marroquí, és un altre aspecte a tenir en compte. És clar, per exemple, que la responsabilitat de les noies a casa és molt més gran que la que tenen els nois. Valorar el treball que aquestes nenes i noies fan a l’escola, a més de potenciar-los l’autoestima, pot ajudar a què les seves famílies també el valorin i el respectin fins i tot en edats avançades. Fer èmfasi, doncs, en la importància de l’escolarització i la formació de les filles és un punt que cal tenir en compte. És molt important fer veure la vinculació de la formació dels fills –tant si són nois com noies– amb l’èxit del projecte migratori de la família i amb les seves possibilitats de futur: uns fills amb una bona formació poden ser una ajuda per a tota la família perquè seran un punt sòlid d’inserció al país que els acull.

¹⁰² Vegeu a l’Annex 1 el resum de la conferència d’Amina Bargach: *“Els infants i joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris”*.

¹⁰³ Idem.

És important, així mateix, fer arribar als pares, de manera entenedora, tota la informació que calgui respecte l'escola; cal que coneguin, per exemple, les línies bàsiques del projecte educatiu i del reglament de règim intern, així com de la formació que els seus fills rebran cada curs i les principals activitats que realitzaran. Se'n pot fer una redacció resumida dels punts essencials, traduïda a diverses llengües. Aquests textos són fonamentals perquè vertebrin la pràctica diària dels centres, si no romanen com un text prescriptiu oblidat en un prestatge.¹⁰⁴ La seva difusió (no només a les famílies novingudes, evidentment, però en aquests casos cal fer-ho amb més cura i atenció que mai) pot ser una bona manera de fer partícips les famílies d'un projecte comú entre elles i l'escola dels seus fills.

c) la llengua pròpia i la por a l'aculturació:

El tractament de la llengua àrab va estretament lligat al tema de la religió. Com en el cas de l'islam, l'escola catalana no s'adequa al que moltes famílies marroquines voldrien respecte a l'àrab clàssic, la llengua comuna dels musulmans d'arreu. També com en el cas religiós, l'ús de la llengua de moltes famílies –que no és l'àrab clàssic– es redueix a l'àmbit privat de casa o entre els amics, desvinculant-lo totalment de la pràctica educativa escolar. Hi ha mares que manifesten la por a l'aculturació extrema –simbolitzada amb la pèrdua de la llengua pròpia– i la preocupació de què els seus fills no es puguin comunicar amb els familiars del Marroc pel desconeixement de la llengua familiar i per això els l'ensenyen a casa. En alguns casos, a les mesquites es fan classes d'àrab clàssic per a poder llegir l'Alcorà.

Actualment, com amb la religió, hi ha gent que reclama l'ensenyament de l'àrab als centres educatius, sobretot en els que les famílies musulmanes són nombroses; i ja hi ha escoles que l'ofereixen en horari no lectiu. Contemplar la possibilitat d'una activitat extraescolar d'ensenyament de l'àrab clàssic, oberta a tothom, pot ser quelcom engrescador capaç de possibilitar el contacte entre autòctons i marroquins en un context satisfactori per ambdós, perquè per uns significa poder mostrar l'actitud d'apropament als estrangers deixant-se *aculturar* una mica per ells i per als altres –que, per una vegada, no estan en una situació

¹⁰⁴ Així com els Plans d'acollida tenen previst un protocol d'informacions relatives al l'organització dels centres (horari, calendari, etc.) també seria bo incloure, d'una manera entenedora i fluïda, els punts bàsics dels PEC, del RRI i dels objectius bàsics proposats als diferents nivells.

d'inferioritat– suposa la possibilitat de cultivar quelcom de propi que és valuós i, alhora, d'oferir-ho a qui els acull.¹⁰⁵

d) la informació escrita:

Cal tenir molt present que emprar com a vehicle d'informació a les famílies les notes escrites (avisos diversos, informació de l'AMPA referent a les activitats extraescolars o d'altres temes, informes d'avaluació, etc.) és totalment insuficient. A les escoles es genera molt paper i quasi sempre la via privilegiada –de vegades, exclusiva– de relació amb les famílies dels alumnes és la informació escrita.

En el tracte amb els immigrants estrangers és evident que el que cal és prioritzar la comprensió, perquè evitar els malentesos i possibilitar la comunicació és cabdal. Per això, a més de donar-los els textos escrits en castellà, per donar l'opció a la comprensió escrita (és evident que, d'entrada, el català escrit no l'entenen gens), caldrà complementar la informació amb la llengua parlada i amb el llenguatge no verbal (gestos, expressions, gràfics, etc.). La relació personal pot compensar en escriure la informació que pot arribar a través d'un escrit. Sempre que sigui possible, doncs, és bo procurar *parlar* amb les famílies, tant si és per ajudar a interpretar la informació que habitualment es dona de forma escrita com si és per complementar-la o ampliar-la.¹⁰⁶

Podria ser interessant que l'escola encomanés la traducció a l'àrab d'alguns textos explicatius de les principals o més habituals activitats del curs i que els distribuís quan fos escaient. Es tractaria de textos breus explicant, per exemple, com s'organitza la compra de llibres a través de l'AMPA, com es paguen les sortides i quin sentit educatiu tenen, què significa la diada de Sant Jordi, etc., així com les normes bàsiques de la vida diària a l'escola: l'esmorzar, la roba d'educació física que cal portar, el material... Hi ha associacions musulmanes i ONG que s'ofereixen a fer aquest tipus de traduccions, tot i que potser seria interessant de contactar amb alguna família de l'escola que tingui un cert temps de residència al barri o a la població per aquesta mena de col·laboracions que ajuden a d'altres famílies nouvingudes.

¹⁰⁵ Quan a l'escola és impossible oferir l'ensenyament de les llengües pròpies dels diferents col·lectius nouvinguts (hi ha centres on convergeix alumnat procedent de diversos països africans, americans, europeus, asiàtics...) la valoració de la llengua materna dels alumnes, la primera llengua, és fonamental. Cal valorar-la encara que no sigui factible incloure-la en el currículum; en la vida escolar diària hi ha moltes situacions que predisposen a tenir en compte les llengües minoritàries, per exemple: es pot introduir algun mot en un mural, presentar un llibre escrit en la llengua minoritària i tenir-lo a l'aula durant un temps, convidar els nens que usen habitualment alguna llengua minoritària a ensenyar algunes expressions a la resta de companys, etc.

¹⁰⁶ Vegeu l'apartat 3.2.2.

e) la participació:

La poca participació de les famílies marroquines a l'escola, com hem vist, respon més al model d'escola al país d'origen, molt poc participatiu, que no pas al desinterès d'aquestes famílies per l'educació dels fills i per la seva escolaritat. La confiança amb la feina dels mestres és gran (*"ells ja saben fer la seva feina, no ens hi hem d'interposar"*) i si l'escola no explicita l'interès en què les famílies participin i col·laborin amb el professorat, les famílies no ho donen per suposat perquè no ho tenen com un implícit clar.

Així mateix, el possible absentisme que hi pugui haver també és degut, en bona part, al model escolar marroquí, on l'obligatorietat de l'escola en alguns llocs no es controla ni es té per quelcom indiscutible, com ja hem vist. Comentar les possibles incidències amb la família, en el moment en què s'esdevenen, és clau per evitar absentismes llargs i la sensació de despreocupació per part dels centres. Cal evitar pressupòsits estereotipats del tipus *"ja se sap, falten molt perquè no tenen gaire interès pels estudis"* o bé *"les nenes falten molt a classe perquè no les deixen venir, ja se sap"*, etc. Si l'escola s'interessa pels alumnes, les famílies també poden reaccionar positivament. Cal evitar, de totes maneres, els prejudicis que enlloc d'apropar la gent la separen.

La presència d'immigrants a les AMPA és necessària i seria molt útil per a tothom. L'acollida que poden fer altres famílies a les nouvingudes és un pas important per a la integració dels seus fills a l'escola i per al benestar de tots. Podria ser representativa del percentatge d'alumnes nouvinguts escolaritzats, ja que seria una manera de possibilitar la manifestació d'inquietuds, interessos, propostes, iniciatives... *"Podem fer un acompanyament on l'escolta sigui mútua. Hi ha d'haver –hem de saber crear– un context d'interdependència. La nostra intervenció amb el migrant no hauria de fer perdurar la dependència; d'aquesta manera, el treball crea salut, és a dir, autonomia i flexibilitat."*¹⁰⁷

B) L'acollida de l'alumnat d'origen llatinoamericà:

¹⁰⁷ Del resum de la conferència d'A. Bargach (vegeu l'Annex 1).

Aquestes aportacions, també de caràcter general, volen tenir en compte especialment la situació migratòria i la percepció que de l'escola tenen els immigrants procedents d'Amèrica Central i del Sud.

Per això, tractem els punts següents:

- els valors,
- el professorat,
- l'exigència acadèmica de l'escola i
- la llengua castellana.

a) els valors:

Hem comentat anteriorment¹⁰⁸ que moltes persones llatinoamericanes fan èmfasi en la “pèrdua de valors” o la “degradació ètica” en què, en alguns aspectes, viu immersa la societat europea. Els valors que creuen que s'estan perdent són bàsicament el respecte per les persones, sobretot pels adults i la gent gran, i les bones maneres pròpies de qui és “ben educat”.

És habitual trobar alumnes que quan es dirigeixen a un mestre li diguin “disculpe”, “con permiso”, “por favor”, “gracias”, etc. el tractin de vostè, el saludin donant-li la mà... amb diferents fórmules de cortesia que volen mostrar respecte envers qui es relacionen.

Cal tenir en compte el fort impacte amb la realitat què es troben aquests nois i noies quan *aterren* a una escola o un institut catalans, el xoc que tenen perquè el seu comportament contrasta molt amb el de molts alumnes d'aquí. Caldrà ajudar a *traduir* aquestes formes perquè no resultin estranyes al nou context (quan un noi entra a una classe dient “permiso” és objecte de mofa pels companys que no estan habituats a aquest llenguatge, per exemple), sense que perdin el sentit últim que les sosté, ja que el respecte a l'altre és fonamental per a la convivència.

Valorar les actituds respectuoses de molts alumnes nouvinguts s'ha de compaginar, al meu entendre, amb alertar aquest alumnat nouvingut sobre els codis que funcionen en el medi escolar nou on ha arribat. Fer-ho sense que això suposi la temuda “pèrdua dels valors” que

¹⁰⁸ Vegeu l'apartat 3.2.2.

inquieta els seus pares –i penso que amb raó, moltes vegades– és cercar un equilibri difícil, però necessari, i esdevé un repte més per al professorat.

b) el professorat:

Vèiem abans que moltes famílies llatinoamericanes tenen una percepció del professorat català generalment com a més proper als alumnes que el dels seus països, on remarquen l'existència d'un distanciament considerable entre uns i altres. De vegades, aquesta falta de proximitat es considera com a mostra de respecte per la persona i per la funció que té, ja que es veu imprescindible una certa autoritat inqüestionable en la figura de l'educador. D'altres vegades, les famílies manifestaven que la distància reflectia la fredor existent en una relació mestre-alumne marcada per la manca de confiança o pel respecte excessiu i la proximitat que troben aquí és signe d'un acolliment i un afecte palpables i reals.

En aquest punt caldrà mostrar que és possible mantenir una actitud acollidora, empàtica i propera a l'alumne –i a la seva família–, alhora que no es renuncia al respecte i al reconeixement del mestre com a educador, aspectes que són fonamentals i dels quals no es pot prescindir.

c) l'exigència acadèmica de l'escola:

Ja hem dit que l'estructura del sistema educatiu de molts països llatinoamericans permet força flexibilitat en l'assignació dels alumnes a un nivell escolar determinat, sense basar-se en l'any de naixement de l'alumne com a criteri general. Hi ha persones que manifesten un cert desconcert per la ubicació dels seus fills a l'escola catalana (segons la data de naixement dels nens), ja que en molts casos està per sota del grau que estaven cursant al seu país.

A aquest tema cal afegir-hi la percepció d'una certa permisivitat i relaxació en el ritme d'adquisició d'alguns aprenentatges instrumentals com l'inici del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura o la introducció d'algunes operacions matemàtiques (com la resta portant-ne o les taules de multiplicar, per exemple) i en la demanda de deures a casa, considerada força laxa. Tot això configura –encara que, evidentment, no es pot

generalitzar– una idea força difusa que l'exigència acadèmica de les escoles d'aquí no és gaire estricta ni rigorosa.

Moltes famílies llatinoamericanes, a més, estan habituades a valorar l'aprofitament escolar dels fills mitjançant petits signes externs com diplomes o quadres d'honor. Cal fer un esforç per mantenir aquests pares i mares informats del què es treballa a l'escola, com es fa i com s'avalua, per tal que sàpiguem quina és l'evolució del seu fill, ja que en canviar els *paràmetres* mitjançant els quals es guiaven poden estar força desorientats. Cal saber transmetre, doncs, a les famílies la satisfacció pels progressos dels alumnes, o la preocupació per les dificultats, perquè n'estiguin informades i també als alumnes mateixos, per tal de motivar-los i esperonar-los a treballar bé. Molts troben a faltar els informes quantitius i els qualitius que els donem, en català i en un llenguatge que de vegades els és estrany, no els acaben d'entendre del tot. Caldrà una bona comunicació, doncs, per tenir-los al corrent de l'avaluació dels seus fills.

d) la llengua castellana:

A més de la claredat en la redacció dels informes, perquè se sàpiga bé el que s'ha treballat i el que es valora, seria convenient que els textos –si no poden ser comentats oralment– fossin escrits en castellà, com les notes i els avisos adreçats a aquestes famílies; d'aquesta manera s'assegura que tota la informació escrita arriba completa als seus destinataris.

Primar la comprensió i la comunicació és cabdal. Una cosa és el treball amb els fills, on la immersió plena en català és viable als centres educatius, i una altra és el tracte amb les famílies, que generalment necessiten un temps més dilatat de familiarització amb la llengua catalana, ja que moltes vegades el seu context és gairebé completament castellanoparlant (feina, veïns, amics...) i un dels pocs punts de contacte –sovint l'únic– que tenen amb els catalanoparlants és l'escola, els mestres dels seus fills.

Seria bo que l'ús del català en la relació amb les famílies fos progressiu, segons el meu parer, per evitar la sensació de tenir enfront obstacles que d'entrada es poden percebre com a obstacles innecessaris i per evitar també possibles sentiments de rebuig envers el català.

4. CONCLUSIONS

Al llarg del treball hem anat veient que l'acollida de l'alumnat nouvingut depèn, en bona part, del coneixement de les expectatives i percepcions sobre el medi escolar que tenen les seves famílies i alhora també dels seus projectes migratoris i les trajectòries que van seguint com a migrants.

És important remarcar que aquest coneixement no es pot basar automàticament en els nostres prejudicis en relació als grups d'immigrants ni en relació a la immigració en general. Aquests prejudicis precisament poden ser contraproductius i entorpidors per a una bona acollida. La immigració, tot i els problemes que comporta, és un fenomen positiu per al país receptor, quelcom que ens beneficia a tots; i això moltes vegades s'oblida.

El coneixement que pretenem s'ha de basar en actituds de diàleg i en un esforç constant d'empatia per tal de fer-nos càrrec de la situació d'aquestes persones que en la majoria de casos han viscut i viuen encara situacions de xoc amb la societat d'acollida, d'incertesa pel que fa al futur, d'inseguretat jurídica i laboral, de precarietat econòmica, de desarrelament, etc. Aquesta realitat dolorosa –que apel·la directament al sentit moral dels qui ens dediquem a l'educació– moltes vegades ens obliga a fer un esforç d'atenció complementària als alumnes nouvinguts i a les seves famílies.

L'acollida, la benvinguda en el sentit més literal de la paraula i no entesa com a simple recepció o admissió formal de l'alumnat nouvingut, no tan sols és una exigència ètica o humana per part nostra sinó que esdevé un requisit imprescindible per a la integració positiva d'aquests alumnes en el nostre sistema escolar. La mirada que adreçem als nouvinguts, l'acollida que els dispensem, condiona el seu benestar present i també, a la llarga, el seu futur.

En aquest procés d'interrelació recíproc amb l'immigrant que arriba a l'escola es tracta, com ja hem dit, de considerar l'*altre* com a *altre*, i no únicament en relació a la seva cultura.¹⁰⁹ El coneixement del pròxim a partir de les seves característiques culturals, psicològiques o sociològiques comporta el perill de no ser res més que la suma d'un conjunt d'atribucions, categories o, fins i tot, d'artificis; és a dir, un seguit d'elements que més aviat poden

¹⁰⁹ Seguint el filòsof Emmanuel Lévinas, l'ètica s'entén com a quelcom que es fonamenta en l'experiència de l'alteritat.

esdevenir filtres que obstaculitzen la trobada i la comprensió personals. La informació de tipus psicològic, sociològic o cultural pot ser eventualment una ajuda per a comprendre millor una determinada situació, però no pot substituir ni reemplaçar mai la l'encontre real amb l'*Altre* com a persona, que és el que realment importa de debò. En el cas de l'estranger, cal no oblidar que l'immigrant no és només immigrant, que per sort les persones som pluridimensionals.

D'acord amb el que diu Martine Abdallah-Pretceille: *“El lugar propio de la ética de la diversidad es la relación entre personas, no la acción en relación a Otro, incluso en el caso que se trate de una acción generosa, justa y caritativa. Toda disimetría en la relación transforma a unos en actores, a otros en agentes y entrafña una relación de poder, real o simbólica, fuente, a su vez, de violencia, potencial o manifiesta. Se trata de actuar con, no sobre los demás. [...] La diversidad cultural extrema no supone un riesgo de disolución de la identidad, sino todo lo contrario, supone volver a situar lo humano en el centro mismo de la acción.”*¹¹⁰ Situar allò que és humà al centre de l'acció, i especialment de l'acció educativa, és fonamental.

Deia en la Introducció d'aquesta memòria que, en les diverses fases l'elaboració del treball, he anat posant a la pràctica un “exercici” d'empatia per anar cap a la *humanitat* de tots aquells que intervenen a l'escola i especialment les famílies de l'alumnat estranger nouvingut.

En la realització de les entrevistes, en la recollida de la informació i en l'aprofundiment en la perspectiva dels nouvinguts, he progressat d'una manera que personalment m'ha estat significativa. És clar que tot exercici esforçat comporta un aprenentatge a qui el fa que sempre es pot millorar. Amb totes les limitacions i mancances que pot tenir, aquest treball m'ha permès exercitar-me en l'acostament real a un bon nombre de persones immigrades i aprendre d'aquesta experiència interessant.

Com a apunt final, voldria remarcar que crec assolit l'objectiu inicial d'aquest treball: contribuir, mitjançant aquesta modesta aportació, al discurs empàtic sobre la immigració; un tipus de discurs que és imprescindible i que actualment des d'àmbits i contextos diversos –en l'escolar en aquest cas– ja es va bastint en les societats d'acollida com la nostra.

¹¹⁰ ABDALLAH-PRETCEILLE, *La educación intercultural*, [48]. Aquesta autora, més endavant, escriu: *“A partir de los años 90, [...] la educación intercultural se define menos en relación con las culturas y más en relación con los individuos. Se busca la diversidad, no las diferencias. [...] La educación*

5. RELACIÓ DEL CONTINGUT DELS ANNEXOS

A l'**ANNEX 1** incloc el resum d'alguns dels cursos realitzats durant el període de llicència.

Resum dels següents seminaris i conferències:

- **Sami Nair: “Fluxos migratoris, política d'integració i identitat”**,
seminari organitzat per la Caixa de Sabadell, Sabadell, 11-14 de novembre de 2002. (p.148)

- **Mathias Enhard: “Cultura i religió a l'Islam”**,
seminari organitzat per la Lliga dels Drets dels Pobles, Sabadell, 14, 21 i 28 de novembre de 2002. (p.156)

- **Amina Bargach: “Els infants i els joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris”**,
conferència organitzada per la Fundació Jaume Bofill i la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 28 de febrer de 2003. (p.158)

- **Fatiha Benhammou: “Les segones generacions d'immigrants: fills i filles de famílies immigrades”**,
sessió del curs *Immigració, interculturalitat i política de joventut* organitzat per la Fundació Jaume Bofill i la Generalitat de Catalunya (Secretaria General de Joventut i Secretaria per a la Immigració), Barcelona, 6 de maig de 2003. (p.161)

A l'**ANNEX 2** introdueixo la transcripció dels fragments més significatius d'algunes de les entrevistes fetes.

Aquestes entrevistes són les següents:

- **Khadija, Marroc** (p.164)

intercultural tiene sentido en el marco de una perspectiva de desarrollo de las habilidades para vivir juntos y actuar en un contexto multiétnico.”, [83].

- **Naima**, Marroc (p.166)
- **Saïd**, Marroc (p.168)
- **Rosmira**, Colòmbia (p.170)
- **Rosa**, Colòmbia (p.174)
- **Humberto**, Equador (p.177)
- **Pablo**, Equador (p.178)
- **Alicia**, Equador (p.179)
- **Marcela**, Equador (p.180)
- **Jorge**, Equador (p.181)
- **Nubia**, Hondures (p.182)
- **Luz**, Uruguai (p.183)
- **Ernesto**, Argentina (p.185)
- **Natalia/Sergei**, Rússia (p.187)

6. BIBLIOGRAFIA

- Abajo, J. E.: "La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos" dins *Revista de Trabajo Social*, núm. 140.
- Abdallah-Preteceille, M.: *La educación intercultural*, Idea Books, Barcelona, 2001.
- Abdelouahed Allaoui, M.: "Escoles, llengües i cultures del Marroc", dossier d'Entrecultures, Fundació Jaume Bofill [www.fbofill.org/entrecultures/adebat].
- Aja, E. i Nadal, M. (ed.): *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*, Ed. Mediterrània, Barcelona, 2003.
- Bargach, A.: "Els infants i els joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris", conferència organitzada per la Fundació Jaume Bofill i la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 28.2.2003.
- Bartolomé, M. (coord.): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, Cedecs, Barcelona, 1997.
- Beltrán, J. i Sáiz, A.: *Els xinesos a Catalunya: família, educació i integració*, Fundació Jaume Bofill i Ed. Alta Fulla, Barcelona, 2001.
- Benhammou, F.: "Costums, tradicions i valors de les famílies marroquines" a *Perspectiva escolar*, núm. 255, maig 2001.
- Bourdieu, P. i Wacquant, L.: *Per a una sociologia reflexiva*, Herder, Barcelona, 1994.
- Bourdieu, P.: "Comprendre" dins *La misère du monde*, eds. Seuil, París, 1993.
- Carbonell, F. i Quintana, A. (coord.): *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre la futura llei d'educació a Catalunya*, Fundació Jaume Bofill, Col. Finestra Oberta (32), Barcelona, 2003.
- Carbonell, F.: *Immigrants estrangers a l'escola: desigualtat social i diversitat cultural en educació*, Fund. Serveis de Cultura Popular i Ed. Alta Fulla, Barcelona, 1997.
- Carbonell, J., Simó, N. i Tort, A.: *Magrebins a les aules*, Eumo Ed., Vic, 2002.
- Colectivo IOÉ: *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)-Universidad de Granada, Granada, 1996.
- Colectivo IOÉ: *Marroquins a Catalunya*, Generalitat de Catalunya-Institut Català d'Estudis Mediterranis, Barcelona, 1994.
- Comas, M. (coord.): *La mediació intercultural: ofici o funció?*, Fundació Jaume Bofill-ESICO, Debats de l'Aula Provença, Barcelona, 2000.

- Contreras, J.: "Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades" a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 311, Barcelona, març 2002.
- Cot Juvinyà, C.: *Famílies marroquines i educació dels seus fills al baix Empordà*, Ajuntament de la Bisbal, La Bisbal d'Empordà, 2002.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Pla d'acollida del centre docent*, Generalitat de Catalunya, Servei d'Educació Especial i Programes Educatius/ Programa d'Educació Compensatòria, 2001.
- Diversos autors: *Sobre interculturalitat. Documents de treball de la segona Escola d'estiu sobre Intercultural*, Girona, 1991.
- Diversos autors: *Sobre interculturalitat 2. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'estiu sobre Intercultural*, Girona, 1991.
- Domingo, A., Bayona, J. i Brancós, I.: *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*, Generalitat de Catalunya, Observatori Català de la Joventut, Barcelona, 2001.
- Fullana, J., Besalú, X. i Vilà, M.: *Alumnes d'origen africà a l'escola*, CGC eds., Girona, 2003.
- Fundació Jaume Bofill: *Anuari de la immigració a Catalunya 2001*, Ed. Mediterrània, Barcelona, 2002.
- Garreta, J.: *Els musulmans a Catalunya: immigració i noves comunitats islàmiques*, Pagès Eds., Lleida, 2000.
- Hannoun, H.: *Els guettos de l'escola*, EUMO, Vic, 1992.
- ICESB: "La qüestió de l'escolarització i l'adaptació a la diferència" a *Migracions extracomunitàries al Baix Llobregat. Aproximació a la realitat sociocultural de les noves migracions, en particular la marroquina*, Consell Comarcal del Baix Llobregat, 2000.
- Jordán, J. A.: *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona, 1995.
- Jordán, J. A.: "Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario" a *Teoría de la Educación*, vol. 12, Eds. Universidad de Salamanca, 2000.
- Lorman, J.: *La aventura de Saíd*, SM, Madrid, 1996.
- Luque, C.: *Ells truquen a la porta*, Eds. La Campana, Barcelona, 2000.
- Manyer, J.: *Quan l'islam truca a la porta. Per a una aproximació cultural als musulmans de Catalunya*, Fund. Serveis de Cultura Popular i Ed. Alta Fulla, Barcelona, 1996.
- Martuccelli, D.: "¿El problema es social o cultural?" a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315 (monogràfic), Barcelona.

- Mèlich, J. C.: “Educar en la deferencia al otro”, *La Vanguardia* (11 de febrer de 2001).
- Moreau, A.: “Organisation de la vie familiale et système éducatif chez des familles d’origine algérienne” a *Les amis des Sèvres*, núm. 125, 1987.
- N’Diaye, M.: “Educació i socialització al Senegal”, dossier d’Entrecultures, Fundació Jaume Bofill [www.fbofill.org/entrecultures/adebat].
- Nadal, M., Oliveres, R. i Alegre, M. A.: *Les actuacions municipals a Catalunya en l’àmbit de la immigració*, Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Finestra Oberta (27), Barcelona, 2002.
- Naïr, S.: *La immigració explicada a la meua filla*, Fundació Caixa Sabadell Plaza y Janés, 2001.
- Quiroga, V. (coord.): *Atenció als menors immigrants: col·laboració Catalunya-Marroc*, Fundació Jaume Bofill, Col. Finestra Oberta (26), Barcelona, 2002.
- San Román, T.: *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*, Tecnos, Madrid, 1996.
- Sols, L.: *L’Islam, un diàleg necessari*, Cristianisme i Justícia, Barcelona, 1998.
- Todorov, T.: *La conquista de América. El problema del otro*, Siglo XXI, Mèxic, 1989.
- Todorov, T. i altres: *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Júcar Universidad, Madrid, 1988.
- Valcárcel, R.: “Etnografía de les famílies immigrades marroquines”, Treball de recerca del Departament d’Antropologia Aplicada de la UAB, dirigit per T. San Román [inèdit], Vic, 1999.
- Zegarra, D.: “Educació i socialització al Perú”, dossier d’Entrecultures, Fundació Jaume Bofill [www.fbofill.org/entrecultures/adebat].

ANNEX 1

Resum de cursos i seminaris

Sami NAÏR:

“Fluxos migratoris, política d'integració i identitat”,

seminari organitzat per la Caixa de Sabadell, Sabadell, 11-14 de novembre de 2002.

[Sami Naïr és eurodiputat i professor de ciències polítiques a la Universitat de París VIII.]

- LES MIGRACIONS FUTURES I LA TRANSFORMACIÓ DELS FLUXOS MIGRATORIS (1^a sessió: 11.XI.02)

El context mundial és bàsic per a entendre el fenomen migratori, ja que no es tracta en absolut d'un fet aïllat. La **revolució demogràfica** és clau per a explicar les causes dels fluxos migratoris importants, perquè provoca desplaçaments de poblacions senceres.

La gran major part dels desplaçaments, el 80%, esdevenen en les zones empobrides d'Àfrica, Àsia i Amèrica Llatina (on la població és molt jove; el 45% té menys de 15 anys). Encara que Europa, Amèrica del Nord, els països desenvolupats i rics, siguin el destí final de l'immigrant, països com el Marroc, Argèlia o Tunísia reben molts immigrants negres.

L'espectacularitat del creixement demogràfic és un fet sense precedents:

1900: 1.500 milions	d'habitants al planeta
1960: 3.000 milions	“
1990: 6.000 milions	“
2002: 7.000 milions	“

La tendència és a créixer. No hi ha cap país que pugui escapar als efectes d'aquesta situació.

Hi ha hagut un canvi històric important en el repartiment de la població. Per exemple,

1960: Europa representa el 20% de la població mundial	
Àfrica representa el 9%	“
2050: Europa representarà el 7%	“
Àfrica serà el 20%	

Però **mai com avui les desigualtats entre el Nord i el Sud havien estat tan marcades**. El PNUD remarca que la situació mundial ha empitjorat en els darrers 20 anys. Actualment, més de 100 milions de nens no van a l'escola.

Segons S. Naïr, cal suprimir el Fons Monetari Internacional. El FMI no es pot reformar ni modificar-lo, cal suprimir-lo.

Les insuficiències del creixement econòmic i la potenciació d'una població jove sense perspectives als països d'origen contribueixen a crear una gran migració cap a Europa.

El problema fonamental d'Europa és que envelleix (l'informe ? diu que “Europa necessita entre 50 i 60 milions d'immigrants”).

Des de finals dels anys 80, i sobretot durant els 90, el fenomen de la immigració a l'Estat Espanyol es dispara. Però, **les migracions del s. XXI encara no han començat**. La situació és molt incerta.

Els fluxos migratoris tradicionals es mantenen (proximitat geogràfica, llaços històrics, etc.), però hi ha transformacions importants. Els fluxos estan canviant i augmenta la presència d'altres grups d'immigrants (treballadors qualificats, dones, nens i joves...).

Com a exemple, vegem els immigrants de l'Est. Hi ha immigrants de Polònia, Rússia i Bulgària que vénen al nostre país, o d'altres d'Europa com França per ex., i al cap de mig any tornen al seu país, no tenen la intenció de regularitzar-se. Són treballadors qualificats, petits empresaris (artesans) i/o dones (algunes dedicades a la prostitució).

L'entrada a la Unió Europea és molt restringida per aquests països (no tenen dret ni a la lliure circulació ni als fons estructurals...). La relació serà estrictament mercantil. Això provocarà fluxos migratoris.

També hi ha una gran diversificació de les destinacions escollides pels emigrants. Amb la globalització de l'economia s'afavoreix una globalització de la cultura. L'element cultural és fonamental per a entendre la voluntat d'emigració: **decidir "emigro" és, de fet, un acte cultural.**

El Mediterrani és una *zona de fractura* de les més importants del planeta: hi ha, en els països que en formen part, diferències econòmiques, culturals, polítiques i socials fonamentals. Per a molta gent, l'emigració sembla una sortida, l'única possible.

Aquesta transformació dels fluxos migratoris que albirem a Europa es concreta actualment en quatre punts bàsics:

a) L'existència cada cop més freqüent d'**immigrants qualificats**, que poden competir amb els horiunds.

b) La **feminització dels fluxos migratoris**. És més difícil de controlar la immigració de dones i són també més difícils d'expulsar que els homes. Actualment gairebé el 50% dels fluxos migratoris és femení.

c) La presència d'immigrants **molt joves**, entre 15 i 18 anys (sobretot polonesos, kurds, albanesos, que tenen unes xarxes ben organitzades).

d) La transformació dels **asils en migracions de caràcter econòmic**. A França, per exemple, la Constitució ha hagut de canviar la redacció del "dret d'asil" i on deia "França ha d'acollir..." el 1993 ho varen modificar per "França pot acollir..."

L'emigració global, com un bloc compacte, no existeix. Acceptar la diversitat és fonamental. El concepte homogeni d'immigrant només és vàlid en l'àmbit **jurídic**.

Cal tenir en compte que la gent no emigra mai per plaer. I l'immigrant vol desaparèixer com a tal tan bon punt li sigui possible. Ser immigrant no és una identitat ni una concepció del món. Quan s'emigra, es vol canviar de vida per a reiniciar-ne una altra.

Hi ha diferències fonamentals dins els grups d'immigrants, perquè cadascú té un projecte existencial propi.

La mirada de la societat d'acollida és clau. Objectivem el fenomen migratori quan objectivem l'immigrant com a tal. El tema de la immigració toca directament el de la identitat (i aquest és un terreny que no és pròpiament racional).

- LES INQUIETUDS IDENTITÀRIES DE LES SOCIETATS D'ACOLLIDA (2^a sessió: 12.XI.02)

La immigració transforma profundament les societats. Es planteja la qüestió de la relació entre la identitat de la societat d'acollida i la dels immigrants, però la qüestió de la immigració no s'ha de plantejar en termes d'identitat. És un fenomen individual, i l'únic espai en què la identitat s'ha de fonamentar en dret és l'espai polític. Les polítiques clàssiques d'immigració no tenen gaire en compte la complexitat del problema.

Plantejar el tema de la immigració en termes d'identitat és crear les condicions d'exclusió dels immigrants (això ho fa la ultradreta). Els problemes d'identitat no es negocien dins la societat.

Cal tenir present que la societat d'acollida no és un conjunt tancat; hi ha una gran pluralitat, una diversitat d'identitats. No hi ha tampoc un conjunt tancat que sigui la identitat dels immigrants. La immigració com a objecte no existeix; el que hi ha són individus que immigren (perquè han emigrat, evidentment).

El **reagrupament familiar** és un dret fonamental (dels anomenats de segona generació; els Drets Humans són de la primera, i els Polítics es consideren de la tercera) que s'utilitza sobretot a partir dels anys 80. Abans, l'immigrant normalment tenia la idea de retornar al seu país. A França, el reagrupament familiar suposa el 75% de les entrades d'immigrants.

Amb el **tancament de les fronteres** (el 1974), quan un immigrant deixa el país d'acollida per un període més llarg de 6 mesos, ha de tornar a iniciar els tràmits d'ingrés a aquest país si hi vol tornar. Això afavoreix l'emigració familiar, a més d'afavorir la immigració clandestina, en no existir la lliure circulació.

Cal obrir les fronteres, o s'han de tancar? Aquesta és una qüestió clau, un tema teòric candent, de primera magnitud.

La immigració **clandestina** és important a Portugal, Espanya i Itàlia, ja que són països amb una economia submergida molt potent. Els sectors on es troba concentrada aquest tipus d'immigració són sobretot l'agricultura, la construcció, les manufactures, el turisme, els serveis domèstics i, darrerament, la informàtica.

Parlar de "els-sense-papers" és emprar un terme confús; ja que tothom té papers, tothom té una identitat legal (al país d'origen, si més no), però de vegades en el país d'acollida convé no *tenir-los*, sobretot si et para la policia.

El tancament de les fronteres ha suposat un trencament molt fort entre el Nord i el Sud del Mediterrani, sense precedents. Les conseqüències han estat visibles, entre d'altres són l'augment de la immigració **il·legal**, de les sol·licituds **d'asil** i de les demandes de **refugi**.

La diversificació dels fluxos és un fet actual.

El Marroc, per exemple, s'expandeix per tot el món, no només per Europa. França, Espanya, Itàlia, Bèlgica, Alemanya, Anglaterra, els països del nord d'Europa, Austràlia, etc. La immigració marroquina és un tipus d'immigració que s'**adapta bé** a la societat d'acollida i, alhora, no acostuma a trencar la relació amb el país d'origen.

El sistema d'integració europeu funciona força bé. La major part de l'immigrant s'integra bé a la societat que l'acull.

La identitat és una frontera interna, imaginària.

El concepte d'Europa també és vague, ja que la identitat europea no és quelcom homogeni. No hi ha un conjunt tancat que és la identitat de la societat d'acollida, com no existeix el conjunt tancat de la identitat dels immigrants.

Els xinesos, per exemple, són un col·lectiu que no es vol integrar, que *fa pinya* en barris de grans ciutats, però que amb el temps, amb les generacions, acaba integrant-se al país que l'acull, malgrat ser un grup molt tancat i autosuficient (hi ha xinesos francesos, cubans, nord-americans, etc.).

Elements que afavoreixen o dificulten la integració dels immigrants:

- la territorialització dels immigrants (guetos) no afavoreix la integració.
- l'exclusió ètnica pot afavorir problemes socials i no afavoreix la integració.
- la relació amb el país d'origen pot afavorir la integració o bé dificultar-la, segons interessos (bàsicament econòmics).

La condició d'immigrant és transitòria; no es desitja la permanència dins una situació d'instabilitat problemàtica. La identitat de la societat d'acollida també és un procés obert.

Les ideologies de la pertinença, de l'origen, tenen molta importància a Espanya, però en d'altres països no tant. El que ara determina l'uropeu són els drets, no l'origen.

En el món grec clàssic, per exemple, en l'època de Pèricles, la **Ilei** determina l'origen del grec.

L'origen pot estigmatitzar la gent i perjudicar (culpabilitzar) no només un individu, sinó tot un poble.

Definir la identitat és definir el marc d'allò acceptable i d'allò inacceptable en el si d'una societat; en el marc dels drets i dels deures.

En relació amb la importància de l'Islam i la immigració, cal destacar –segons Naïr– que l'Islam no existeix com a institució, a diferència del Cristianisme.

El Cristianisme, amb la cristianització de l'Imperi Romà, va esdevenir una ideologia institucional, amb poder, amb una jerarquització clara, piramidal; amb una justificació del clergat que li atorga el monopoli de la interpretació de la llei religiosa. Es tracta d'un sistema molt ben definit.

Amb l'Islam és molt diferent; no hi ha un espai legítim. Els creients escullen el seu *imam*. L'Islam no té institucionalització, cadascú pot interpretar la llei corànica. I en l'Alcorà hi és tot (com en la Bíblia, hi ha coses positives i d'altres de negatives).

Actualment, a França hi ha intents de creació d'un islamisme modern, europeu, amb interlocutors legitimats pels creients.

Qui perd els orígens, perd la identitat? Cal tenir present que **l'ésser humà es construeix de manera permanent**, per tant la identitat també pot ser un concepte que evolucioni; se'n pot adquirir una de nova quan s'ha deixat l'antiga.

El "*narcisisme de les petites diferències*" és perjudicial per a l'home. Les identitats tancades es van acabar al segle XVIII (i a Espanya abans, amb *El Quixot*, una obra universal –humana– per excel·lència).

- LA POSICIÓ D'EUROPA SOBRE ELS FLUXOS MIGRATORIS (3^a sessió: 13.XI.02)

Amb la crisi econòmica de començament dels setanta, els estats de la UE van restringir la immigració econòmica amb control dels fluxos i lluita contra la immigració clandestina. Les mesures, al principi, van ser externes al marc comunitari; després, amb el Tractat de Maastricht, es van aplicar dins les estructures intergovernamentals del "Tercer pilar".

Abans d'analitzar la política europea sobre immigració, cal estudiar les polítiques migratòries de diversos països que reuneixen uns trets característics (Alemanya, França... Itàlia, Espanya).

La UE encara no ha estat capaç d'afrontar de manera eficaç i equilibrada els problemes d'integració entorn de la immigració, dificultat que resideix en la importància del caràcter nacional del fenomen de la immigració.

Europa no té una política migratòria unificada.

Hi ha tres models bàsics, teòrics, de polítiques migratòries, corresponents als tres principals països tradicionalment receptors d'immigració: Alemanya, França i Anglaterra.

ALEMANYA:

És un país on **el 9-10% de la població és estrangera, legal i assentada**; això representa 8,5 milions de persones. Realment n'hi ha 9-10 milions, comptant la població immigrant transitòria (cal tenir present la importància d'aquestes xifres: la reconstrucció del país, per exemple, va ser possible gràcies als turcs).

Els objectius del govern alemany, referents a política migratòria són:

- No una llei de control de les fronteres, sinó una **llei d'integració** dels immigrants en el país. Calen recursos per a fer-ho possible.
- Lluita **contra la xenofòbia**, ja que es considera que en el país n'hi ha. Calen polítiques educatives.
- Modificació de la llei per afavorir la nacionalització. El 1999 es nacionalitzaren 4 milions d'immigrants en un dia. La nacionalitat es basava en *la sang*, era un *concepte ètnic*. Els fills dels turcs, plenament germanitzats, no eren considerats alemanys. El 1999, els Verds i Schoöder van canviar el dret de sang pel dret sobre el territori, els *"ius solis"*.

Actualment no hi ha un dret d'entrada ni d'instal·lació. Cada any es fixen les necessitats d'immigrants per al país: hi ha **agències de reclutament** dels immigrants a tots els països de l'Est.

Es tracta d'una **relació estrictament instrumental**; els immigrants són una funció del sistema i el govern el que fa és gestionar voluntàriament, racionalment, els fluxos migratoris.

Existeix, a Alemanya, una política de contractació temporal important que fa que els treballadors immigrants al cap de dos anys hagin de tornar al seu país d'origen. Són treballadors que mentre són a Alemanya tenen tots els drets. La força dels sindicats ha estat clau: hi ha hagut una ferma defensa del dret laboral de l'immigrant per evitar la competitivitat amb el treballador autòcton.

Hi ha acords de cooperació amb Polònia, Txèquia, Bulgària, Romania, Hongria, Eslovènia, Croàcia, Turquia, etc. països clarament dependents d'Alemanya.

La política migratòria és part de l'estratègia de creixement i protagonisme del país dins de l'Europa dels propers 50 anys.

En aquest model, hi ha **una racionalitat absoluta**, una previsió molt controlada, molt d'esforç i molta por al conflicte xenòfob, que per als alemanys és el **pes del passat**.

FRANÇA:

França té un model original, particular, que actualment es qüestiona.

Al país hi ha 4-4,5 milions d'immigrants; això és el 6% del total de la població (de 61 milions d'habitants). D'origen immigrant de primera o de segona generació hi ha 10 milions de persones, que ja tenen els fills francesos.

L'esquema francès es fonamenta en dos principis bàsics:

- la supremacia del vincle polític sobre el comunitari.
- la necessitat absoluta d'adequació al model vigent.

El dret es basa en el "*ius solis*", és a dir, en el néixer en el país. La religió, la cultura, l'ètnia, l'opció lingüística, etc., no compten: **l'espai públic és un espai neutral** (fonamentat en la idea de República = *res publicae*).

El 1905 va tenir lloc la separació entre l'Església i l'Estat, i això fa de França un país laic, amb una forta i arrelada tradició republicana.

La ciutadania és política. El vincle comunitari és quelcom de privat, no té representativitat dins de l'espai públic. La identitat és una identitat política, abstracta. Els valors tradicionals de la Revolució francesa són vigents: *llibertat, igualtat* (als EUA, per exemple, aquest principi metafísic no existeix) i *solidaritat*.

El vincle polític de ciutadania es basa en l'articulació dels concepte de drets i deures. Aquests darrers, consisteixen fonamentalment en respectar els drets.

L'assimilació consisteix en el deure de respectar l'espai públic. S'assimila a un sistema formal de drets legals. No és una assimilació al model ètnic o cultural. L'escola és qui ha de transmetre aquest model de ciutadania.

L'assimilació, per tant, no significa la pèrdua de la pròpia identitat. Encara que tots, en realitat, tenim varies identitats i les anem *negociant* al llarg de la nostra vida.

Aquest concepte d'*assimilació*, segons Sami Nair, s'ha d'entendre així. Les altres interpretacions exteses són una distorsió del significat d'aquest concepte clau en el model francès.

Cal, per això, un aparell molt funcional, amb una capacitat d'integració molt forta.

Al període dels anys 1945-1970 va funcionar extraordinàriament. Actualment hi ha molts problemes. Cal un paper molt fort de l'estat; i la funció social de l'estat ha canviat molt a partir de la gran crisi dels anys 70.

En aquest país, la gran retòrica republicana necessita recursos reals i no sempre els té.

El govern vol lluitar contra la xenofòbia i vol fer una política d'integració, perquè la xenofòbia suposa la destrucció de l'estat de dret.

La immigració no és només un assumpte polític; és més complex.

Alemanya i França (com Anglaterra) tenen un clar de política migratòria, pel fet de ser països amb una forta tradició d'acollida d'immigració. D'altres *nous països receptors*, més recents, com Itàlia, Portugal i Espanya encara l'estan definint.

És important veure que a Europa hi ha un creixement significatiu de:

- les immigracions internes: per ex., de turcs a Alemanya i d'albanesos i kosovars a Itàlia.
- les immigracions que procedeixen de països en guerra: Turquia, Iraq, Bòsnia (no poden anar a Alemanya, volen anar als EUA o al Canadà).

L'existència d'una forta economia submergida a Espanya i Portugal (també a Itàlia) condiciona l'atracció d'un tipus d'immigració, generalment poc qualificada i això condiciona força el futur.

- **AFRONTAR ELS VERITABLES REPTES**
(4^a sessió: 14.XI.02)

Considerant el context econòmic i demogràfic general, així com l'estat de desenvolupament de la política europea avui dia, i la situació a Espanya respecte el tema de la immigració, es plantegen dos reptes fonamentals:

¿Quina política de gestió dels fluxos cal concebre per respondre a les migracions del Sud, a les necessitats i a les capacitats d'integració de les societats europees?

¿Quina política d'integració hem d'implementar?

Parlar d'una política comuna de la UE pel que fa al tema migratori es fa difícil perquè la UE no és un estat, ni una nació. La UE es defineix per un fort potencial econòmic juntament amb una gran debilitat política. Això repercuteix en la gestió dels fluxos migratoris, que cada país fa a la seva manera. De fet, però, el que tenen en comú els països de la UE és la política comuna de tancament de les fronteres (això és, una política **defensiva** i alhora **instrumental**); és a dir, quan una persona és clandestina en un país de la UE ho serà a la resta de països europeus. Cada país té relacions particulars amb els països de partida (Espanya amb Colòmbia, per ex., o França amb el Marroc) i polítiques nacionals del tema migratori.

L'adopció de polítiques defensives, per part dels països de la UE, fa que no es cerquin els mitjans per actuar sobre les causes de fons del fenomen de la immigració; i el caràcter *instrumental* d'aquestes polítiques migratòries europees fa que s'accepti el nombre d'immigrants en el país d'acollida en funció del mercat de treball, no amb criteris de solidaritat, deure històric, humanisme...

Aquest plantejament afavoreix les èlites dels països pobres, que són reserves de mà d'obra disponible sempre que fan falta, suposa el "pillatge" dels quadres més qualificats i la negociació de les capes pobres. No hi ha, doncs, una racionalitat social, històrica o humana de fons. **Es tracta de la racionalitat del mercat.**

El 1999 es planteja el debat importantíssim sobre la conveniència o no d'obrir les fronteres. Es tracta d'un moment d'esplendor econòmica. La crisi global, sobretot econòmica, dels darrers anys ha provocat un enduriment de les mesures preses en el tema migratori.

La política del tancament de les fronteres adoptat el 1974 (també als EUA) coincidia amb una crisi generalitzada important. Però aquest tancament de les fronteres a la immigració ha tingut com a conseqüències més rellevants:

- l'augment de la clandestinitat.
- l'augment dels reagrupaments familiars.
- l'augment de demandes d'asil, econòmic.

Cal tenir molt present que **el tancament de les fronteres:**

- provoca el desig permanent d'immigrar i, per tant, **augmenta el nombre d'immigrants**. No es poden controlar els fluxos. Quan hi ha una lliure circulació entre els països el nombre d'immigrants establerts en el nou país baixa considerablement.
- **és una de les causes de la reproducció de la crisi econòmica**; no hi ha el dinamisme de desenvolupament econòmic i social que incentiva l'existència d'un gran nombre de treballadors immigrants.

Tot això comporta l'**augment i el desenvolupament generalitzat de la precarietat**. Les condicions socials s'han deteriorat molt en aquests darrers 25 anys. El nivell de vida

general ha baixat. Cal tenir present que la UE es va construir amb el “*leiv motiv*” del **pacte d'estabilitat, no del progrés social**, o de la integració social.

Obrir les fronteres ara és complicat, ja que actualment ens trobem amb la gent que avui *vol* emigrar i la resta de gent que *ha volgut* fer-ho durant els 25 anys que les fronteres han estat tancades. Tenim, doncs, un retard de 25 anys, i es calcula que aquest desfasament pot recuperar-se en 10 o 15 anys, però evidentment això és un preu massa alt per a qualsevol país.

L'ONU, el 1999, va fer públic un informe que intentava definir les necessitats de cada país d'aquí a 25 anys pel que fa a la jubilació dels seus habitants.

- **Espanya necessitaria 12 milions d'immigrants** en els propers 25 anys; és a dir, uns 240.000 cada any. El govern espanyol preveu acollir-ne 30.000 només.
- **França necessitaria 23 milions d'immigrants** en els propers 25 anys; el govern francès preveu acceptar-ne 325.000 cada any.
- **Itàlia necessitaria 26 milions d'immigrants** en els propers 25 anys; el govern italià preveu acceptar-ne 320.000 anualment.

Evidentment, la insuficiència de mà d'obra que permeti sostenir les pensions dels treballadors que es jubilin d'aquí 25 anys, segons les previsions, aboca a la privatització dels fons de pensions, però aquesta no és una bona solució (moltes vegades, els fons es gasten abans per necessitats de subsistència).

Les ONG, segons Sami Naïr, són necessàries, però no solucionen res. No actuen sobre les causes de les fortes desigualtats i, sovint, esdevenen una excusa justificadora dels països rics.

Segons Sami Naïr, **les polítiques migratòries han de ser al centre de polítiques de cooperació**. Han de permetre organitzar la mobilitat, la circulació de les persones, de manera planificada racionalment.

La immigració en si és un factor de cooperació.

Cal crear les condicions perquè les transferències entre els països d'acollida i els de pertinença siguin fructíferes en aquests darrers; ara no són productives. A França, per exemple, les transferències monetàries que fan els immigrants marroquins enviant diners a les seves famílies al Marroc és de 5 a 7 vegades superior a l'ajuda oficial al desenvolupament.

La creació de bancs que inverteixin en afavorir els immigrants (com el creat per l'associació de marroquins obrers d'origen rural a França anomenada “Migracions i Desenvolupament” que reverteix en el desenvolupament de pobles del Marroc) és una actuació que es pot emmarcar de ple en una situació de codesenvolupament.

Aquesta situació de codesenvolupament és el que desitjaríem per a aconseguir un món més just.

Mathias ENARD:

“Cultura i religió a l'Islam”,

seminari organitzat per la Lliga dels Drets dels Pobles, Sabadell, 14, 21 i 28 de novembre de 2002.

[Mathias Enard és professor del Centre d'Estudis Asiàtics de la Universitat de Barcelona, filòleg persa i àrab, i investigador del Centre d'Estudis Iranians de Teheran i de Damasc.]

El món islàmic no és homogeni, hi ha uns trets característics que són necessaris distingir per tal de comprendre'l millor.

cal tenir present també que els països rics del món islàmic són rics, però poc desenvolupats.

L'Islam tindria les mateixes possibilitats que d'altres religions si se separés del poder polític, però cultura i religió estan íntimament relacionades.

L'*Umma* és la conservació de la **comunitat**. Hi ha una imbricació de dogma, pràctica i política. El **dret musulmà** (*fiq*) és una part de dret civil, penal i constitucional.

L'Islam està dividit en quatre escoles jurídiques que tenen una repartició geogràfica diferent: el Magrib i l'Àfrica central i de l'est, l'anomenat Orient Llunyà i el subcontinent indi, la zona de l'Àsia Central i Turquia i l'Aràbia Saudí (on l'*Hanbalisme* considera que tot està escrit en l'*Alcorà*).

Cal matisar la imatge que tenim de certs països, com per exemple Turquia o l'Iran.

Les aplicacions de l'Islam són sovint culturals i varien segons els costums, les èpoques, els països...

L'*Alcorà*, quan va néixer, era molt progressista. Volia donar un estatut a la dona, que en aquella època era un simple objecte d'intercanvi. Posà fi a aquestes pràctiques mercantilistes, protegint les dones. La poligàmia, doncs, protegia les dones soles.

La **dona** no es considera, al dret islàmic, una persona jurídica i, per tant, ha de tenir un **tutor** masculí. L'estatut legal de la dona és com a menor d'edat (L'*Alcorà* ho prescriu). Turquia és una excepció; és un país que està occidentalitzat en aquest sentit.

A la pràctica, la majoria dels musulmans tenen una dona. La poligàmia n'accepta fins a quatre. És actualment un fenomen marginal, propi del món rural, on una dona no pot viure sola (si viu sola és una prostituta). El matrimoni és un contracte (pot ser temporal, amb un termini fixat d'entrada; quan és molt breu, pot encobrir la prostitució). En cas de divorci, l'home és qui decideix amb qui es queden els fills. Una dona musulmana no es pot casar amb un “infidel” (*kafir*).

- Vg. Fátima Mernissi, *L'harem occidental*.
- Vg. O. Carré, *El Islam laico*. Eds. Bellaterra, Barcelona, 1996. La pregunta cabdal d'aquest llibre d'assaig d'un autor especialista en l'Islam contemporani és: **L'Islam pot desenvolupar una forma de pensament i de societat laics?** El cristianisme ho ha pogut fer; per exemple, la nostra societat.
- Vg. Dossier 1 (abril-juny 2002) de *La Vanguardia*: “Los derechos humanos y la mujer musulmana”.
- Vg. V. S. Naipaul, *Al límite de la fe*, Ed. Debate, Madrid, 2002. Es tracta d'un llibre de viatges d'un autor britànic, nascut a Trinitat, d'origen hindú. Narra, en el llibre, la vida de les persones amb qui es troba al llarg del viatge; parla de l'Islam i en què influeix l'Islam en la vida quotidiana de les persones (el títol original anglès és *Beyond belief* = “més enllà de les creences”).

Una mostra de les manifestacions culturals de l'Islam actual:

El dia 10 del primer mes del calendari musulmà es commemora la **Batalla de Kerbalà**, i la mort d' Husaya, quan va anar al riu a buscar aigua per la seva família, que feia tres dies que no bevia. Aquest fet és cabdal en la cultura islàmica.

El círculo és un film iranià, del director Jàfar Panahi. És la història de quatre dones amb problemàtiques diverses. La pel·lícula és trista, lenta i melodramàtica.

El culte als morts, la tristesa es present en la cultura iraniana. El vel que porten les dones a la pel·lícula és negre, símbol del dol dels xiïtes per la mort dels seus màrtirs.

Els homes no porten mai corbata.

A Teheran hi ha moltes fonts; l'**aigua** és important pel record de la mort d'Husaya.

A la ciutat hi ha contrastos socials molt forts: barris molt pobres i d'altres de més rics.

El **sufisme** és un moviment esotèric. A l'*Alcorà* no hi ha cap descripció de pràctiques místiques. *Sufi* = místic, que desitja arribar a trobar-se amb Déu. La interpretació que fa el **sufisme** de l'*Alcorà* és particular.

Els *sufis* fan un **ball repetitiu**, un gest, etc. que els fa arribar a una forma d'embriaguesa mística; aquest és un aspecte de la seva pràctica religiosa. També són poetes, músics... Hi ha moltes cofradies de *sufistes*, importants també políticament.

Ibu Arabi: filòsof místic molt important del s. XIII andalus.

Hafez: poeta persa místic que empra **la repetició com a meditació**. *Ghazal* és un tipus de poesia amorosa en llengua àrab, persa, etc. La mística és el que unifica el sentit del poema, ja que els versos són independents. S'acompanyen d'una música tradicional, clàssica, de llaüts, lires, santurs... L'embriaguesa crea un sentiment d'unió mística amb Déu. En els seus poemes hi apareix Jerz, un profeta, que significa "el verd", l'inspirador, el que dona la força mística per arribar a Déu. Hi ha poemes d'enyorança per la pèrdua de l'estimat.

Nusrat Fath Ali Khan: cantant paquistaní que fa pop místic (té un disc gravat per Peter Gabriel).

Rumi Maculana: v escriure un gran poema de deu mil versos (que es diu *Masnavi*), com un manual de sufisme.

El misticisme islàmic o sufisme és un moviment viu, d'origen religiós, amb clares manifestacions artístiques.

A l'**Alcorà** Jesús hi apareix, com el penúltim profeta; Mohamad (Mahoma) és l'últim. Jesús és Isa Ben Mariam: Jesús-fill de-Maria. Pels musulmans, el missatge de Jesús no es va entendre. Per això Déu torna a revelar-se, a Mahoma.

Déu és únic, transcendent.

L'*Alcorà* s'estructura en capítols anomenats *sura* (o azora), i cada capítol té versicles (*aleya*). Per llegir-lo cal una edició amb una bona introducció, amb notes i també cal molta paciència. S'aconsella començar-lo pel final, on hi ha *suras* més breus i menys complexos. És un llibre consubstancial amb Déu; no té, per tant, començament ni final.

Mahoma no escriu res. El primer testimoni escrit de l'*Alcorà* és del s. VII, uns quaranta anys després de la mort del profeta.

L'alfabet àrab es crea per aquest text. Es fa una gramàtica, un lèxic.

Ningú parlava la llengua de l'*Alcorà*; és com un conjunt o barreja de dialectes de l'Aràbia (una mena de "koiné").

L'àrab clàssic s'ha d'aprendre; no és la llengua materna de ningú.

Amina BARGACH:

“Els infants i els joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris”,

conferència organitzada per la Fundació Jaume Bofill i la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 28 de febrer de 2003.

[La Dra. Amina Bargach és psiquiatra infantil. És presidenta de la Societat Àrab de Psicoteràpia i de l'Associació Marroquina d'Estudi i Tractament sistèmics de la família i altres sistemes humans (AMRTS). Actualment supervisa equips que treballen amb col·lectius d'immigrants.]

Les dificultats d'integració dels nens i adolescents depenen directament de les dificultats d'integració de les famílies. No podem separar els individus del seu context.

Encara hi ha molt etnocentrisme inconscient. Per exemple, les festes interculturals, de vegades, esdevenen espais on es jutja la capacitat d'integració dels migrants.

En les relacions interpersonals hi ha tres nivells possibles de relació:

- l'acceptació

- el refús

- la *negació*, que invisibilitza (“ningunear”) si el migrant es reconeix només com a entitat laboral, legal... No personal. El migrant es defineix, sovint, en negatiu. És: no nacional, il·legal, analfabet, incompetent, etc. (de vegades es diu “*no parlen*”, per dir que no parlen en català o en castellà).

El migrant arriba a un espai idealitzat. Sovint vol tornar quan s'adona que no se'l vol. Però la impossibilitat del retorn el fa fort en la permanència al país d'arribada.

Aquest procés es pot explicar així:

Trauma de l'exili:

en sortir del propi país, és com una caiguda al buit. L'entorn conegut s'ha perdut i el nou no està assumit. En els infants aquesta etapa es pot anomenar *la soledat cultural del nen* que es manifesta en arribar a l'escola, quan l'espai és desconegut i no es té controlat.

Pressions:

tant de la societat d'acollida (“¿per què no s'integren?”, “¿quan s'integraran?”, etc.), com amb la lleialtat invisible que hi ha respecte la família d'origen.

Moltes vegades, la família del nen i adolescent migrant es veu impotent a l'hora de gestionar aquest magma i traumatisme de l'exili. Li costa ser un eix vertebrador clar i coherent en un moment on tot trontolla. La falta de la família d'origen (que fa de cinturó de seguretat, malgrat que de vegades constreny) també s'acusa.

En aquest context, encara que no ho sembli, la dona aposta per la modernitat, en la gran majoria de vegades, ja que hi depèn el futur dels fills. Lliure de la sogra i de la família d'origen (tot i que no té la seva protecció), la dona manté la cohesió del grup familiar. L'home, per tal que no minvi el seu poder, el reforça.

La cultura d'acollida fa veure als pares com a incompetents. Hi ha el perill, aleshores, que el nen es vegi com a omnipotent (devegades així el fa l'escola) respecte els seus pares. La funció parental es troba en un fràgil equilibri justament en el moment en què la família ha d'actuar com a àmbit de microsocioialització.

És un moment de gran fragilitat familiar dins el context que defineix l'emigració com a tal, tant per l'accentuació de les dificultats d'adaptació al país d'arribada com també per la forta incidència del component de sentiment de "traïció" respecte l'origen.

En el treball amb els migrants s'ha de tenir en compte que el primer aliat ha de ser la família; cal tenir present també el marc intern del nen i considerar finalment, en el marc extern, l'escola tant en el seu vessant d'estructura social i com a estructura cultural.

L'escola proposa una cultura abstracta i homogènia, quan l'univers cultural dels nens és heterogeni, tant si hi ha immigrants com si no.

Els adolescents necessiten treballar la seva autonomia; els cal *ridiculitzar* els pares per a construir una identitat nova.

L'autoestima és fonamental; les perspectives són imprescindibles. Cal tenir en compte que a l'adolescent migrant, en molts casos, li falta el grup d'amics, tan necessari per a la construcció de la pròpia identitat.

Hi ha dificultats d'integració, però cal no oblidar i tenir present que "*el país d'origen no els deixa en pau*". Per als migrants marroquins hi ha, subterràniament, aquest missatge: "*Seràs més valorat en la mesura que siguis més fidel al teu país d'origen*".

Això redueix les tensions socials en un país on els joves tenen la perspectiva de marxar. Quan un surt del país, surt amb la funció de líder: "*Has de fer-te representant del teu país*"; així se'ls imposa, doncs, una càrrega extra.

El sistema parental, en situacions conflictives, pateix una perversió de rols. La família multiassistida, exclosa, no pot transmetre *rutines*; les rutines necessàries i imprescindibles en tot procés de socialització, educatiu. És així com els pares, en aquests contextos, dimiteixen com a tals.

No s'han de repatriar els menors no acompanyats. Ells vénen per a millorar "la família", encara que estigui desfeta.

Cal no perdre de vista que el Tercer Món és empobrit en un context de violència. El context és global. Com a immigrant, el marroquí es veu com a pitjor. El factor religiós (com a cultura) és molt important. No s'han de negar les diferències; s'han d'assumir. No s'han de fer programes especials.

De vegades, els que vénen mitifiquen el país d'acollida.

El migrant és vulnerable. I l'adolescent marroquí té una situació de molta vulnerabilitat; els seus pares estan en una situació d'inferioritat. Els nois volen ser d'aquí, amb totes les dificultats. Quan no tenen sortida, fan com una reacció de rebuig.

L'odi mutu va augmentant a mesura que el nen creix. L'escola té molt a fer. És la més implicada en aquest procés. Per exemple, cal la presència d'immigrants a les AMPA, encara que hagi de ser obligatòria, ja que hauria de ser representativa del nombre d'alumnes escolaritzats.

La mediació ha de ser creuada si parlem d'interculturalitat.

La desintegració familiar comença al país d'origen, abans que l'home vingui aquí. El fracàs escolar, moltes vegades, també comença al país d'origen quan hi ha el projecte migratori.

La perllongació del temps de marxa és un factor d'angoixa. Els individus no són amos del seu temps. [Exemple del nen que dormia amb una motxilla bonica i un pijama bonic a dins, al costat del llit, a punt per quan hagués d'emigrar: "*M'acolliran bé si vinc bé.*"]

No respectem els temps. I els processos humans són lents i cal respectar-los.

Podem fer un acompanyament on l'escolta sigui mútua. Hi ha d'haver –hem de saber crear– un context d'interdependència.

La nostra intervenció amb el migrant hauria de ser puntual; d'aquesta manera, i no fent perdurar la dependència, el treball crea salut, és a dir, autonomia i flexibilitat.

Fatiha BENHAMMOU:

“Les segones generacions d’immigrants: fills i filles de famílies immigrades”,

sessió del curs *Immigració, interculturalitat i política de joventut*, organitzat per la Fundació Jaume Bofill i la Generalitat de Catalunya (Secretaria General de Joventut i Secretaria per a la Immigració), Barcelona, 6 de maig de 2003.

[Fatiha Benhammou és mestra i coordinadora del Programa Entrecultures de la Fundació Jaume Bofill].

Qüestions prèvies i punts de partida

La integració és un procés recíproc, compartit; no és unidireccional. Ens hem d’integrar tots a una realitat canviant. No hi ha una cohesió social, una realitat compacta a la qual l’immigrant ha d’integrar-se, sinó que hi ha l’existència de múltiples models. La societat és dinàmica i canviant.

En el cas dels joves, comparteixen la cultura juvenil. No s’ha de fer incidència en la diferència. Cal posar l’accent en el treball pels drets i en la normalització.

Moltes vegades, el que aporten els alumnes fills d’immigrants a les escoles són elements folclòrics com la *henna*, el *cous-cous*, etc.

L’escola ha de tenir en compte que molts immigrants estan immersos en processos d’una inestabilitat social i econòmica molts grans. L’escola sovint no explica el què s’espera de les famílies.

En la creació de la representació simbòlica de qui és l’immigrant apareixen els estereotipus.

Segones generacions d’immigrants?

El concepte “Segones generacions” generalitza de manera abusiva, ja que no té en compte les peculiaritats. I no es tracta d’una categoria pròpia:

La referència és la cultura dels pares, el context d’origen, i de vegades això només és un referent simbòlic.

S’adjudica als fills la categoria d’immigrants, quan ells no han emigrat voluntàriament.

Generalment s’atribueix aquest concepte de “segones generacions” a col·lectius de països anomenats subdesenvolupats.

Cal tenir en compte els següents factors:

- l’edat d’arribada
- la situació escolar al país d’origen
- la procedència de la família (país, zona rural o urbana...)
- la situació laboral i econòmica de la família
- la construcció social del gènere
- les característiques personals
- factors socials i d’acollida de la societat receptora.

Adolescència, joventut i immigració

La “joventut” i l’“adolescència” són una construcció social molt important a Occident. Aquests conceptes, però, són relativament recents.

El gènere, la classe social i l’ètnia condicionen l’adolescència i la joventut.

Els trets característics d'aquesta etapa:

- la imitació
- la contraposició amb les famílies
- l'afirmació en el grup d'iguals (identitat)

L'adolescent fill d'immigrants es troba cavall entre la fidelitat a/transgressió de determinats valors d'origen i la fidelitat a/transgressió de determinats valors de la cultura juvenil. la família és un anclatge importantíssim.

Els joves fills d'immigrants tenen una identitat cultural múltiple. És un mecanisme o una estratègia d'adaptació al medi. No es tracta pas d'una esquizofrènia, però la construcció de la identitat es troba escindida.

El paper de les famílies:

De vegades la família extensa desapareix i hi ha un canvi de rols. L'autoritat es qüestiona, tant pel pes de la societat d'acollida com pel fet que els pares tenen sovint feines desvalorades socialment. Els models per als joves són poc atractius.

Els fills acaben fent el paper de mediació entre la família i l'entorn. I això els diferencia dels seus companys "iguals".

Pel que fa al reagrupament familiar:

No sempre es fa en la seva totalitat ni en un mateix i únic moment. Hi ha trencament, desarrelament de les famílies fins que els reagrupament familiar no es realitza.

L'autoritat ha passat dels avis als pares. Hi ha forts sentiments d'angoixa o de culpabilitat per part d'algunes mares.

El paper de la dona és clau:

Sociabilitzen els fills segons la cultura d'origen i mediatitzen en el context de destí.

El mite del retorn és latent i continua vigent en moltes famílies, encara que faci temps que siguin aquí.

Les xarxes de suport:

L'ajuda mútua pot suposar el refugi protector, un suport davant el racisme i pot facilitar les relacions necessàries per trobar una feina. Alhora, pot representar el control social o una forta xarxa de pressió (per exemple, en les filles marroquines).

Cal tenir present que la funció educativa no l'exerceix només la família nuclear.

Reptes d'un futur immediat. Com consolidar els ponts de diàleg?

Certs espais d'acollida són necessaris, a part de la família (esplais, escola, entitats...).

Cal un acompanyament afectiu, donar els mecanismes per a sentir-se segurs i poder gestionar la pòpia autonomia.

Hi ha una gran dosi de susceptibilitat a l'arriba; en aquest moment, la figura i la intervenció de l'adult és clau.

Es joves són un motor de canvi. Les expectatives dels pares són millorar el futur dels fills.

Cal posar l'accent en els drets i no incidir tant en el distanciament cultural. És important crear xarxes de relacions humanes.

Els fills dels immigrants sempre estan sota sospita: "d'on ets", "et sents més d'aquí o d'allà?"

A l'escola, cal no oblidar que tots els nens quan hi arriben saben coses; cal tenir-ho molt en compte en els casos d'incorporació tardana.

Comptar amb l'heterogeneïtat és bàsic. Generalitzar és un risc; a més, és falsejar la realitat.

ANNEX 2

Selecció d'entrevistes

KHADIJA (Marroc):

La Khadija és amiga d'una amiga meva marroquina. Als matins treballa en un taller d'inserció laboral que Càritas ha engegat amb un grup de dones. Ella és l'única estrangera del grup. Fem l'entrevista en un espai agradable que l'educadora ens facilita i, amb un castellà fluïd, m'explica que aviat farà dotze anys que van arribar a Catalunya, que els seus dos fills han nascut aquí, i que ja en fa quasi quatre que són a Sabadell. Somriu mentre em comenta:

Mi hijo grande, A., tiene ocho años y dice: “Yo soy español musulmán. Es muy importante donde has nacido. Yo nací en Hospitalet y soy español. Mi hermana es catalana, porque ella nació en Sabadell y aquí se habla catalán.” Él lo explica así y a mi me hace gracia.

¿Qué lengua habláis en casa?

En casa hablamos de todo, castellano, árabe y un poco de catalán. Los niños más, incluso H. que va a cumplir cuatro años. Yo lo entiendo, pero todavía no lo hablo. Mis hijos entienden el árabe, pero no lo hablan.

¿Habéis tenido alguna dificultad con el catalán en la escuela?

Dificultad no, no tienen, lo que tienen es dificultades en hablar el árabe.

En la escuela, cuando te dan un papel, cuando vas a la reunión... al principio no entiendes. Tiene, la maestra, que explicártelo para ti. Ahora es diferente, estoy bien, porque cuando me hablan lo entiendo.

En el colegio de mi hijo, hay una familia marroquí también que me parece que llegó a medio curso; bueno, hace poco. El problema que tienen es que la madre no entiende nada y el hijo tampoco. La profesora sufre mucho.

La lengua es el principal problema. Esta madre, por ejemplo, no sabía leer el papel que explicaba una excursión. La maestra me llamó y me pidió que se lo explicara a la madre. Yo le dije tal y cual, donde tenían que salir, la comida que tenía que llevar... Bueno, lo que pasa es que la madre tiene miedo por el hijo, que no sabe donde se va y no quiere dejarlo ir solo. Entiende lo que la maestra quiere decirle, pero no quiere que el hijo vaya de excursión, por el miedo. Si la mujer no sale y no se comunica, esto es un problema.

En Marruecos, mi país, de pequeños no salen. Cuando el niño tiene 12 o 14 años, cuando empieza a saber qué es la vida, ya lo dejan salir. Si el sitio es muy caro, o muy lejos, tienes que elegir si puede ir de excursión tu hijo o no. Tienes que elegir, pero la mayoría no saben, es la verdad.

¿Tú hasta qué edad estudiaste?

Hasta los 19 años, pero no acabé el último curso. Fue una lástima. En mi país no hay trabajo y si estudias es que tu familia tiene dinero. A mi me gusta estudiar, creo que es una cultura que tienes, para ti y para tus hijos también. Es importante. A mi aún me quedan las ganas.

¿Cuales son las principales diferencias que encuentras entre la escuela catalana y la marroquí?

Entre el niño y el profesor aquí hay mucha confianza. Allá hay un límite que no se tiene que pasar, aquí el niño tiene confianza, no tiene miedo. Me gusta más esto. Yo recuerdo que cuando iba al colegio tenía miedo muchas veces. No había confianza con el profesor.

Creo que los problemas que se pueden tener son de comunicación. La que tiene más problema es la profesora, es la que sufre más. Los padres, algunos padres, dicen que no entienden y ya está. Para ellos no hay problema, no entienden y ya. Pero la profesora es la que sufre porqué no se entienden; es la que valora el problema. Esto es diferente de una

persona que ha estudiado, entonces sí que cree que la escuela es importante y que hay que mirar de comunicarse.

Ellos, los padres, quieren lo mejor para sus hijos. Pero no todos piensan que la escuela es tan importante.

¿En Marruecos, la escuela es obligatoria?

Bueno, el colegio en los pueblos no es tan obligatorio. Si son pueblos donde no hay luz, falta el agua, hay muchas necesidades y la escuela queda lejos de la casa... no es tan obligatorio y hay niños y niñas que no van.

Actualmente se piensa que los niños tienen que estudiar. Antes la educación ha ido más por una tradición, por la familia...

¿Cómo ves el tema de la religión en la escuela?

Yo soy extranjera. Si yo quiero que mis hijos aprendan mi religión, mi lengua, lo tengo que hacer yo. Lo veo bien. A veces ocurre que no hay tiempo suficiente; hago algunas cosillas en árabe, por la tarde o la noche busco el tiempo. Es importante para mí que no lo pierdan. Yo soy religiosa, pero no mucho. Hago lo que puedo. Creo que en el fondo las religiones no son tan diferentes, que hay muchas cosas iguales, comunes, y que nos podemos entender. Mi cultura, pero, con las mujeres, por religión, por tradición, choca a veces con la cultura de aquí.

¿Cómo les va la escuela a tus hijos?

El niño va normal, bien. No es muy listo ni tiene dificultades, normal. Y la niña también va haciendo. Se sienten normal, como los niños de aquí. No se sienten diferentes. A. empezó a ir a la guardería a los ocho meses y la niña a los dos años. Después de la guardería los dos han ido al colegio. No les han hecho nada especial en la escuela porque ellos son de aquí. Las maestras siempre dicen que están bien, normal. A mí me gustaría que estudiaran hasta el final.

¿Cómo se relacionan con los compañeros?

Tienen amigos de la escuela, pero no vienen a casa y todo esto. Son amigos del colegio. H., la pequeña, es muy amiga de una niña de su clase y quiere hacer todo lo que hace su amiga. Incluso el otro día quería dormir en mi cama porque dice que su amiga duerme con los papás. Hablé con la maestra y me dijo que no. Que esto se lo había inventado H., pero la quiere imitar en todo.

Por familia se relacionan con niños marroquíes. Mi hermana vive en Barcelona y nos vemos de tanto en tanto y a veces estamos en el parque y estamos juntos con otros niños.

¿Los niños han ido a Marruecos alguna vez?

Sí, bastantes veces. En vacaciones hemos ido a Marruecos, por la familia. Tengo mi madre y hermanos -mi padre murió hace años- y también la familia de mi marido.

Cuando vamos a Marruecos los niños casi no hablan árabe, pero lo entienden. Después, ya lo hablan bien. Cuando regresamos a Sabadell, enseguida hablan el castellano y el catalán y del árabe no se acuerdan de hablarlo. Y para que no lo pierdan, yo en casa hago lo que puedo.

NAIMA (Marroc):

La Naima és una noia marroquina de vint-i-vuit anys, que viu a Sabadell des de fa tretze mesos, interna a casa d'un matrimoni d'ancians: l'home, afectat de la malaltia d'Alzheimer, necessita algú que l'atengui i a la dona, que ha estat operada de la cadera i té dificultats per a moure's, li cal companyia i suport. La Naima quan disposa d'una estona lliure la dedica a aprendre castellà, iniciar-se en el català i a defensar-se amb la informàtica. Creu que la formació és bàsica per a sortir-se'n en el món on ara viu.

Quan comenceu a anar a l'escola al teu país, al Marroc?

Como aquí, en Marruecos, los niños pueden ir a la guardería, esto si en casa hay dinero. Si no, o si las madres están en la casa, las abuelas, la suegra o alguna tía, los niños se quedan en casa. Acostumbra siempre a haber alguien, en la casa, alguna hermana mayor... Yo esto lo veo bien. Pero a veces las familias necesitan que alguien cuide los niños. En general, son las mujeres las que se ocupan de los más pequeños. Como que los hombres no están, es natural que sean ellas las que estén por los niños, porque las mujeres sí que están en casa; siempre hay alguien.

De guarderías hay muchas, puedes encontrarla cerca, muy cerca de donde vives. Según el dinero que tengas puedes encontrar una guardería que tenga patio, que sea muy grande, que esté todo muy bien, que haya muchos juguetes, de todo. Si no puedes pagar tanto, puedes ir a otras, las que son como los garajes o locales bajos de las casas (donde hay gente que vive) y allá te cuidarán los niños. En una casa puedes tener una guardería, pero claro, tiene que tener unas condiciones, baño, luz. A veces, pero, algunas no tienen ventanas, y no tienen patio. Hay algunas que casi no tienen nada. En el campo, las guarderías no son tan caras como en las ciudades, pero no hay tantas.

A les guarderies, què s'hi fa?

De todo. Se cantan muchas canciones, se aprende a cantar en francés. Se empiezan a enseñar las letras, el árabe. Y también se reza. Los maestros (tanto hombres com mujeres, da igual) enseñan el Corán. Los niños aprenden el Corán, de memoria. También pueden dormir, en la guardería, si un niño tiene sueño y quiere dormir puede hacerlo. Y comer, si su madre le ha preparado la comida en casa, en la escuela se la dan; allá no se cocina, pero si la madre pide por favor a la maestra que li dé de comer a su hijo, ella lo hace sin problema.

L'escola, quan comença a ser obligatòria?

A los seis años. Entonces puedes escoger, según el dinero que tengas, si quieres llevar tu hijo a una escuela que esté muy bien o a otra. También hay muchas escuelas públicas, claro, donde no tienes que pagar. El transporte escolar se tiene que pagar, hay gente que no puede. Los maestros, bueno, algunos maestros, hacen el transporte escolar con su coche, llevan a los niños con el coche a la escuela; entonces no hay que pagar tanto. Las escuelas privadas sólo están en las poblaciones grandes, en el campo no hay.

Quin és l'horari escolar?

El horario es de las 8 de la mañana a las 12, y después a la tarde de las 3 a las 5 o las 6.

Quines matèries s'estudien a l'escola?

En 1º: matemáticas y árabe, sobre todo. Bueno, también pintan, los niños dibujan y pintan. En árabe se aprenden cosas del país (geografía), lo que los niños tienen más cerca, claro, y religión. El 2º curso es parecido pero con un nivel un poco más alto, porque los niños son mayores, ¿verdad? En 3º hay dos profesores en el aula. Pueden ser hombres o mujeres, no importa. Un profesor da las clases en árabe y el otro en francés. En 4º los alumnos escogen un poco lo que quieren estudiar, lo que prefieren; es como una especialización y si, por ejemplo, escoges literatura francesa, esto es lo que te cuenta más, aunque estudies

otras cosas, como ciencias, árabe, mates, etc. En 5º y 6º vas profundizando en todas las materias.

Hay seis cursos de primaria, pero puedes repetir cuatro o cinco veces, no lo sé muy bien. Si no te lo sabes bien, vuelves a hacer el curso, hasta que ya lo has aprendido.

Después de los seis de primaria, hay seis cursos más de secundaria, en total son 12 cursos. Y después, la universidad. Yo llegué hasta el 11º curso, casi terminé la secundaria, pero ya me había casado y, aunque al principio a mi marido no le importaba que estudiara, después ya lo dejé.

Com són les classes?

Aunque la escuela es obligatoria no hay un control muy estricto, no es como aquí me parece; si un niño no va a la escuela, los maestros no hacen nada.

En las aulas hay un máximo de 40 alumnos, sentados de dos en dos. Están los niños y las niñas juntos, y según los maestros están mezclados todos o separados dentro del aula, o sea, pueden haber filas de niños y filas de niñas en la misma clase.

Los niños, ya desde pequeños tienen más libertad que las niñas; y los hombres tienen más libertad que las mujeres. Los hombres pueden caminar de noche, estudiar... hacer lo que quieran.

Por ejemplo, mi padre estudió el Corán y sabía matemáticas. Nos revisaba los deberes, cuando mis hermanos y yo éramos pequeños. Mi madre no sabía leer muy bien, ni escribir; pero fue ella quién convenció a mi padre para que yo estudiara secundaria. A los quince años mi padre me hizo casar, y tuve suerte porque mi marido me dejó estudiar todavía dos años más. Después lo dejé; no podía estar por la escuela ya. Ya no tenía la cabeza para estudiar. Ahora todo cambia; las cosas cada vez cambian, a mejor. Veo que las cosas están cambiando.

Com eren els professors?

En general muy bien, serios; explicaban bien, la mayoría. Había control. Los alumnos teníamos que estar en clase bien sentados, en silencio, con mucho respeto.

Cuando yo tenía trece o catorce años, teníamos un profesor de geografía e historia que no explicaba bien, que no nos preparaba para los exámenes, y no lo quisimos en el aula. Miramos de hacer todo lo posible para que no continuara en el instituto. Y nos salió bien.

Cuando un profesor es bueno, si explica bien y trata bien a los alumnos, si se preocupa de ellos para que aprendan, los alumnos deben respetarlo y no hablar en clase ni hacer cosas que puedan molestarlo o ofenderlo, bueno, yo lo veo así.

El teu pas per l'escola com el valores?

Muy bien. Tengo un buen recuerdo de la escuela y del instituto y me da lástima no haber podido continuar y terminar la secundaria, llegar a 12º. Pero las cosas en la vida me han ido así. Si hubiera estudiado más, habrían podido ir un poco mejor, pero no todo es la escuela. Claro que si uno tiene una buena formación, también puede optar a un buen trabajo. Yo, cuando me divorcié, trabajé en un restaurante, con un primo, y después en un hotel de Rabat antes de venir aquí.

Sabes, yo no he tenido demasiada suerte en la vida. No me han ido muy bien las cosas hasta ahora, en general todo mal. Me casé joven, estuve embarazada, perdí el hijo que iba a tener, luego me divorcié...

Mira, en mi país me parecía que me ahogaba; como si necesitara el aire para respirar... Allí la familia, los vecinos, la calle: todo se mira en negativo, se miraba lo malo, no lo que es positivo de uno. Por ejemplo, yo no sé nadar y esto para mí tiene mucha importancia. Mi pueblo, donde nací y he vivido casi siempre, está cerca del mar y cada vez que he ido a la playa, desde pequeña, mi padre primero y después mis hermanos no me han dejado ni un momento sola; incluso de mayor me vigilaban como si todavía fuera una niña. Así nunca he podido aprender a nadar. Ahora, por suerte, las cosas están cambiando en mi país, para todos.

Y yo aquí sólo quiero hacer mi vida sin nadie que decida por mi.

SAÏD (Marroc):

Quan vàrem quedar de trobar-nos davant l'Ajuntament, cap dels dos, ni en Saïd ni jo, vàrem pensar que avui era dia de mercat i que probablement quedàvem en el lloc de Sabadell on en aquesta hora del matí hi hauria més gent al carrer. I segurament, penso, és per això que no ens trobem. Com que no el veig, faig unes quantes voltes entre les parades, amb la mirada atenta. En Saïd no apareix enlloc. Al migdia em truca a casa, excusant-se per la plantada del matí. Darrerament ha estat capficat i molt pendent d'un cosí seu: l'oncle del Saïd ha mort al Marroc, i el seu fill no ha pogut acompanyar-lo perquè no té "papers" i si surt del país no podrà tornar. L'endemà, en un lloc tranquil, parlem del Marroc i de l'escola que en Saïd coneix bé.

Com és l'escola primària al Marroc?

La escuela en mi país funciona de la siguiente manera:

La educación formal, o la primaria como se dice aquí, empieza a los cinco o seis años, más bien a los seis. En 1º se aprende a escribir en árabe, lectura y sumas y restas sobre todo. En 2º continúa todo en árabe, se empieza a hacer educación islámica y más cosas de matemáticas. En 3º hay dos maestros en el aula, el de árabe y el de francés, que es el que da las matemáticas. Y así hasta 6º; subiendo, claro, el nivel a medida que van subiendo los cursos. Hay entre 30 y 40 alumnos por clase.

Después del 5º curso hay un exámen, la reválida. Como que muchos no lo aprueban, alargan la escolarización un año más o los que haga falta. Al final de 6º aprueban todos. El último curso de primaria es un curso puente, para preparar la secundaria.

Esta escuela es la "madrasa", como la palabra en español o catalán; o sea, que la escuela parece una madre que cuida y enseña.

Després hi ha la secundària, oi? Com s'estructura?

La secundaria tiene dos ciclos de tres años cada uno. En el primer ciclo, además de literatura y lengua árabes, se estudia religión y geografía universal, en árabe; en francés, la literatura francesa, física y química y matemáticas.

Antes de empezar el segundo ciclo, se orienta al alumno hacia los estudios de ciencias (experimentales, matemáticas...) o de literatura. Se estudia también una tercera lengua, que es el inglés, el español o el alemán. Esto equivale al BAC francés o al Bachillerato español. En los últimos años, han bajado un poco el nivel.

Después está la universidad.

Parla'm dels mestres.

Los maestros muchas veces acompañan a los niños a casa después de las clases, en su coche. Así a las familias les sale más barato el transporte escolar.

Algunos maestros hacen clases en su casa, clases particulares por la noche, pagando. No es lo más corriente, pero en algunos casos los maestros es como si "obligaran" a sus alumnos a ir a las clases particulares, para aprobar.

Los maestros, en general, están bien considerados, y cobran bien. Esto en la ciudad.

Pero la asistencia a la escuela no es obligatoria; en el campo, todavía menos.

Las chicas acaban más los estudios que los muchachos. Bueno, esto pasa en las ciudades. En el campo las muchachas se quedan a casa a trabajar o se casan pronto. La vida del campo es muy diferente de la de la ciudad.

I la família, quina relació té amb l'escola?

La madre está en casa. Generalmente la mujer es la que se cuida del hogar. La educación de los hijos pequeños es tarea suya. Cuando los niños van a la escuela, las madres hablan con la maestra o el maestro en la entrada, normalmente en el vestíbulo. Generalmente, la

familia apoya a los maestros. Incluso los padres les dan el permiso de pegar a los niños; es como si delegaran en los maestros la educación de sus hijos, mientras están en el colegio. Los padres colaboran económicamente con la escuela a través de la Asociación de Padres; por ejemplo, en las fiestas de final de curso alquilan algún animador o músicos para un espectáculo y participan en los talleres, que no son como aquí, sino que son esporádicos. Otra diferencia es que en la escuela de Marruecos no se hace informática; yo veo que a los niños marroquíes de aquí les encanta el ordenador.

Quin és el teu cas particular?

Mi familia es muy extensa, somos ocho hermanos. Vivíamos en la ciudad, en Casablanca, y hemos estudiado casi todos. Yo soy de los pequeños. Cuando terminé la secundaria fui a la universidad y estudié biología. Desde que estoy aquí, pero, no he podido trabajar “de lo mío”. Hace ya casi cuatro años que vivo en Catalunya. No me importa no trabajar de biólogo. Lo importante es tener un trabajo y poder ir tirando. Tampoco en Marruecos me servía de nada mi carrera. El gran problema de mi país es que no tiene futuro. Al menos aquí veo que sí que lo hay.

ROSMIRA (Colòmbia):

Ens coneixem d'haver parlat per telèfon i quedem en veure'ns un diumenge al matí, a prop de casa seva. Fa un dia assolellat de primavera. Entrem en un bar tranquil i amb un cafè amb llet al davant, conversem..

¿Cuanto tiempo hace que estáis aquí?

Tres años y medio. Y mis hijas hace dos años que viven aquí conmigo. M. tiene 15 años y Y., la pequeña, cumplió 13.

M., la grande, en Colombia iba muy avanzada. Al llegar aquí se me niveló, quiero decir que ahora va con chicas y chicos de su edad.

¿Cómo les va la escuela?

Bien, les va bien, pero el idioma ha sido una dificultad; aunque en el colegio donde van mis hijas muchas asignaturas las dan en castellano. El catalán también lo aprenden, claro, y el inglés. El nivel de inglés es más alto aquí, M. prácticamente no sabía nada.

El catalán lo entienden bastante. A mi hija pequeña le ha sido facilísimo adaptarse. No sé por qué pero cae bien. Tiene muchas amigas. A la mayor le cuesta más. No es grosera; le gusta participar en clase; es colaboradora... Esto hace que choque con el grupo. Y fíjate que en nuestro país, en Colombia, era al revés. M., la mayor, era como líder de su grupo de amigas.

¿Tus hijas hacen ESO en una escuela pública?

Sí, claro. Yo un colegio privado no lo podría pagar. En la escuela pública no exigen nada, no tienes que estar comprando cosas a cada rato ni tienes que ir pagando esto y lo otro. En Colombia también iban a un colegio público.

En este colegio de acá, hay muchos inmigrantes, de América, sobre todo. Casi todos son latinos, aunque también hay muchachos de otros países de Europa, hay rumaneses, húngaros... y chicos de aquí.

¿Tienes contacto con los profesores?

No, no veo a los maestros. No puedo dejar el trabajo para ir al instituto; bueno, si fuera algo muy importante sí, claro. Mis hijas no son rebeldes. No son groseras, no tienen problemas de disciplina.

Mira, el otro día me llamaron porque mi hija pequeña Y., se ve que no había desayunado nada en casa y se mareó un poco en clase. Me llamó la maestra, la tutora, para saber si la niña comía bien en casa... Nosotras vivimos como emigrantes recién llegadas. Tenemos problemas para todo, pero en casa yo siempre les dejo la comida preparada si no puedo comer con ellas, aunque casi siempre comemos juntas, porque mi trabajo está al lado de casa y la media hora que tenemos para comer la aprovecho para estar con mis hijas.

Y. no tenía hambre y no desayunó en casa. Yo las dejo por la mañana; empiezo a trabajar a las ocho. Ellas desayunan solas, ya son mayorcitas. Pero me gustó que me llamaran, porque las controlan. Con todo este tema de las anorexias... Aunque mis hijas no están con eso. Una está gordita y la otra flaca, pero no les preocupa todo este lío de la línea...

En Colombia, y en otros países de América, por falta de educación o no sé... se tienen los hijos muy pronto. Yo, por ejemplo, me casé a los diecisiete años, aunque no tuve a mi hija hasta los veintitrés. Estudié la secundaria, el bachillerato y empecé la universidad, pero lo dejé. Allá como que creces más rápido que acá. Las muchachas se casan y ya tienen que llevar la casa, los hijos, etc. Dejan de ser niñas y ya son unas mujeres sin darse apenas cuenta.

¿Encuentras muchas diferencias entre la escuela de tu país y la de aquí?

Bueno, no. Pero en castellano, exigen más aquí. Mi hija mayor va muy mal de ortografía, de gramática... En geografía, les ha tocado nivelarse, ya que lo que estudian acá no es lo

mismo que en Colombia. En matemáticas están igual. M. es buena, le van bien. Como es buena en matemáticas, el grupo de chicas de la clase que es más rebelde, más indisciplinado, no se meten con ella, la dejan tranquila.

La pequeña, Y., es muy abierta. Tiene su grupo. Ha caído bien. Aunque siempre hay algunos muchachos que se meten con ella: "colombiana narcotraficante", le dicen, y ella no se calla, le da mucha rabia.

Mis hija están enseñadas. Yo les digo que no tienen que dejarse humillar.

Las dos son muy de su país. Aunque en el fondo saben que no.

Cuando la pequeña se enfada, se enrabia, por lo de "narcotraficantes", me dice: "Los de aquí se sienten superiores y son unos tontos.". Si te fijas, las noticias siempre hablan mal del país, que si la coca, que si los narcos, etc. Y en verdad la coca es difícilísimo adquirirla. Es algo totalmente clandestino. En cambio, aquí, veo en muchos sitios jóvenes fumando porros, y qué se yo... hay mucha droga en la calle, y no se esconde.

Mira, fíjate, hace tiempo, al principio de vivir en el local donde vivo -porque yo no vivo en un piso, vivo en un local-, los vecinos, jóvenes de aquí, me invitaron un día a su casa, que también es un local. Éramos seis y habían preparado seis rayas de coca. Empezaron a esnifar y a mi me dijeron: "¿qué haces? ¿qué no quieres?". Les dije que no, que yo no tomaba eso. Te prometo que en mi vida nunca lo había visto; bueno, en películas, pero nunca así, en directo... Se estrañaron: "...y siendo colombiana."

Yo les digo a mis hijas que es verdad que Colombia es como una gran plantación de droga. Pero que su tratamiento y el consumo se hace mayoritariamente en otros países, en Europa...

En mi país somos, es verdad, un poco anticuados. Allí se margina, por ejemplo, a los homosexuales, a las lesbianas. Son tratados como que contaminan. Me han explicado como era aquí con la represión franquista. Ahora parece que en algunas cosas se haya ido al extremo contrario. Ni lo uno ni lo otro. Aunque me gusta más esto.

¿Y a los maestros, como los ves?

El maestro allí se ve con un respeto. No se le trata tan como de tú a tú. Aquí el alumno es el que manda. Es una impresión simplemente... tengo la impresión que allí es todo más estricto. Por ejemplo, fumar está prohibido. Aquí veo fumar mucho, es exagerado como se fuma aquí. Convulsivamente. Incluso a media comida.

Los deberes lo veo normal, bien.

Per aquí les dan como más oportunidad de recuperar. Aquí son permisivos. Allá son menos condescendientes.

¿Tus hijas van a seguir estudiando?

Yo creo, y es lo que les digo a ellas, que hay que estudiar algo práctico. M., la mayor, quería ser médico. Siempre decía eso, que quería ser médico. En mi país existe una enfermedad que es la titulitis, todos quieren ser médico o abogado. Yo le dije a M.: "Mira, M., una carrera de Medicina cuesta mucho dinero y yo no te lo puedo costear, porque en casa entra un solo sueldo. Incluso los que son de aquí, cuando terminan de estudiar, no encuentran trabajo. Mejor que te busques una carrera intermedia, aquí hay muchas, como administrativo..., no sé, lo que te guste.". Ella me escucha, pero todavía no se ha decidido. La pequeña quiere ser militar.

M., la mayor, ahora trabaja cuidando un niño por las tardes, de "canguro" como le dicen ustedes. Bueno, tres tardes a la semana, cuando no tiene clase, y los sábados. Va en metro hasta L'Hospitalet. Con lo que gana ahora podrá pagarse una excursión del colegio, de dos días. También va teniendo para su pasaje a Colombia; así yo sólo tendré que pagar el de Y. El resto se lo guardo, para ella, para más adelante.

¿Están contentas de vivir aquí?

Mis hijas, sobre todo la mayor, estrañan las amigas de allá, estrañan la comida. Pero aquí no están obligadas. Yo les digo que cuando quieran pueden volverse allí, pero ellas no

irían. Saben que aquí pueden salir adelante. Ellas no van a ir atrás. En Colombia, la vida es costosa. Trabajando allá como aquí gano mucho menos. Allí se lleva el día a día, no puedes planificar, no puedes ahorrar.

La pequeña habla mal de aquí. Es un rechazo, como un juego: “son tontos, se creen superiores...”, pero “yo no me voy”. Es un desahogo. Lo comenta con su grupo de amigas latinas.

Aquí el nivel de vida es distinto. Y si tienes una buena formación, tienes más posibilidades todavía. La formación es importante. Allá hay más necesidades. Como vivimos aquí, no viviríamos. Y esto mis hijas, aunque parezca que no, lo saben perfectamente.

Mira, en mi país, yo podría decirse que era de clase media, tenía un negocio familiar, una micro-empresa de confección, pero no salíamos adelante. La gente pasa muchas necesidades, teníamos muchas deudas y también nos debían... La gente tiene dificultades para vivir el día a día; bueno, podría decir, para sobrevivir.

Volver a Colombia, de paseo, en vacaciones, perfecto. Pero allá no tengo nada ya.

¿Has vuelto a Colombia desde que vives aquí?

Sí, de paseo. Enseguida se pierde la idea tan bonita de mi país; cuando voy, ya querría volver. Claro, está la familia. Pero los paisajes los puedes ver de paseo.

Mis hijas no han vuelto; quieren ir de vacaciones. Estoy ahorrando para el pasaje, pero tendrán que viajar cuando no sea tan caro, en agosto imposible.

¿Cómo es que llegaste a Barcelona?

Siempre la gente se aprovecha de uno. Al principio, cuando llegué encontré trabajo en un taller de costura donde me hicieron un contrato de palabra, de medio tiempo. Yo trabajaba todo el día, claro, pero se ahorran la Seguridad Social. No tenía papeles ni tenía un contrato escrito; nada, pero trabajaba y podía comer. Vivía con una prima, que hacía unos años que había llegado aquí; bueno, dormía en casa de mi prima porque el día me lo pasaba trabajando en el taller. Mi prima me cobraba la habitación a 30.000 pts., casi no me dejaba gastar agua caliente, ni ducharme... Lo pasé mal. Hay gente que lo ha pasado mal y después no quiere facilitarte las cosas; si ellos lo han pasado mal, tú que acabas de llegar no puedes tener las cosas fáciles.

Nunca me había sentido tan sola como aquí en Europa. Sabes, aquí sentí la soledad. En Colombia, nunca la había sentido.

Salí de casa de mi prima para ir interna con una familia con mucho dinero. Vivían en la calle Balmes, en un piso grandísimo, muy bonito. También tenían otra casa, no me acuerdo donde, yendo para Gerona, creo. Ella es odontóloga y el marido abogado. Allí, en aquella casa, yo estaba como presa. No podía salir en todo el día, ni para ir a comprar. En Colombia era libre; aquí estaba prisionera. Mira, todos los viernes, invitaban a cenar a sus amigos en la casa. Yo terminaba de fregar la cocina a la una de la madrugada, y a las siete del sábado ya tenía que volver a estar trabajando. Trabajaba mucho, y lo hacía bien; la señora se quejaba si no lo dejabas todo a su manera. Limpiaba el polvo, siempre sobre limpio, y tenía que esforzarme en hacer una foto mental de como estaban exactamente dispuestos los objetos sobre el mueble, en la exacta posición en que ella los quería. Te manifestaba su disgusto, con reproches, si no estaban como debían estar. En la cocina – una cocina inmensa-, el mármol negro tenía que quedar impecable, puesto que la señora se situaba cada vez a revisarlo, a contraluz, en la distancia, y hacía patente su disconformidad si lo encontraba un poco empañado en una esquina. Por la tarde, a la hora de descanso, planchaba. Vaya que descanso, tener un montón de ropa que planchar todos los días... Yo iba planchando, y todo el día llorando. No soportaba la soledad y el encierro.

Yo quería un trabajo normal, así que me despedí de la señora, al cabo de dos meses de vivir en su casa (supe después que las sirvientas no le duraban ni un mes). Ella pensó que la dejaba por haber encontrado otro trabajo, pero la verdad –y así se lo dije, aunque no me

creyó- era que no tenía nada¹¹¹. Al cabo de unos días, volví al taller de confección. Me apreciaban, porque trabajo bien, y además de coser ropa sé trabajar la piel. Querían volver a hacerme un contrato de palabra y a medio tiempo, les pedí uno escrito y a tiempo completo. Lo conseguí. Tengo un contrato indefinido y me pagan la Seguridad Social. La verdad es que hago bien mi trabajo y ellos lo saben.

¿Cómo valoras tu llegada?

No me arrepentí en ningún momento de haber venido. Y ahora, con mis hijas, ya no me falta nada. Es una experiencia buena. Sí, aunque no lo creas, es buena, porque te enseña a no hacer con los demás lo que han hecho contigo. Allá estás tan desesperado que todo te parece bien.

Ahora hablar de esto, distanciándome, me ayuda a cicatrizar las heridas.

¿Qué es lo que más te gusta de aquí y lo que más te desagrada?

Esto es tranquilo, me gusta. Hay mucha seguridad; la gente va por la calle y no pasa nada. Las mujeres mayores, con sus joyas, pasean tranquilamente. Claro que hay quien roba. Pero aquí el que roba, no lo hace por necesidad. Lo hace por vicio; es diferente.

También veo que la sanidad funciona bien. En Colombia, no. Mi sobrino, por ejemplo, casi se muere de una apendicitis, fíjate, porque le tuvieron no sé cuantos días sin atenderlo. Si tienes dinero, es todo más rápido, más fácil. Aquí veo que la Seguridad Social es buena, para todos. La gente lo ha exigido y ahora tiene una buena sanidad. Hay que saber exigir las cosas, para conseguir que mejoren. Esto me gusta de aquí.

Ver el vicio en la juventud no me gusta. Está muy generalizado. Mi hija mayor es capaz de decir que no, si algo no le interesa; la pequeña me preocupa más...

En casa lo hablamos. Esto es un problema social. Hablamos bastante, aunque yo no tenga mucho tiempo, puesto que cuando a las cuatro termino el trabajo en el taller, voy a cuidar un anciano en su casa hasta las nueve de la noche. Luego estoy con mis hijas, pero pronto me acuesto, porque al día siguiente hay que volver al trabajo.

Lo del vicio no tiene nada de positivo. La gente roba sin necesidad. Por ejemplo, a mi hija le robaron un display en el colegio. Lo dijo a los profesores, pero hay un grupo de chicas al que todos tienen miedo. Son chicas agresivas, fuertes, que incluso andan con navajas. Mi hija mayor, M., no tiene conflicto con ellas. Es buena en matemáticas y esto le soluciona posibles problemas; ya sabes, “¿nos dejas ver los ejercicios?”. M. es educada, aunque a veces se ve impotente; creo que es por el medio de aquí, por lo que la rodea...

Cuando llegé, Y., la pequeña, no quería ir al colegio. Me inventaba enfermedades. No les gustaba estar en lo desconocido.

Ahora no quiere cambiar de colegio por nada del mundo.

Hace unos meses una amiga la invitó a su casa. Vive en un piso, bien, normal, lo tiene todo; el dormitorio de la muchacha con su ordenador... Cuando llegó a casa, me reprochó que ella no pudiera invitar a su amiga. Ya sabes, está en la adolescencia. Y nosotras no vivimos en un piso. Tengo un local alquilado que he pintado y acomodado para que mis hijas estén bien. No es muy grande, pero bueno. He arreglado el lavabo. La ducha no es muy buena, pero nos arreglamos. Mi habitación es pequeña y está en la planta baja. Hay una escalerita metálica, de caracol, en medio de la sala para subir arriba, donde duermen las niñas. Me gustaría tener algo mejor, pero los alquileres de los pisos son inaccesibles y comprar un piso, ni pensarlo... ¡si ni pueden los jóvenes de aquí!

Ya veremos, de momento estamos bien. Más adelante tal vez...

¹¹¹ “El que es juguen les noies internes estangeres és una cosa més important i menys prosaica que el sou mateix; el que es juguen és la subjectivitat pròpia, ser tractades com a persones o com alguna cosa menys que persones. [...] El més important, des del punt de vista ideològic, és la necessitat de buscar un espai de no competència amb els espanyols. Aquest espai és, a la pràctica, l'espai de l'explotació. D'alguna manera, la supervivència física i psíquica de l'immigrant econòmic depèn de l'existència de l'explotació.”, Colectivo Ioé, *Marroquins a Catalunya*, [209].

Quan ens acomiadem, al carrer, el sol escalfa. És ben bé que comença la primavera.

ROSA (Colòmbia):

La Rosa és colombiana, amiga d'una coneguda. Hem parlat varies vegades per telèfon i, finalment, ens coneixem. Hem quedat a primera hora del matí; m'explica que té el dia tan ple que moltes vegades menja un entrepà per dinar mentre es desplaça d'una feina a l'altra. Em comenta que li agrada tractar amb la gent. Que li sembla que aquí som secs, bruscos fins i tot. I em diu que procura ser positiva amb tot el que fa

¿Cuales crees que son las principales diferencias entre la escuela de tu país y la de aquí?

Mira, la principal diferencia entre nuestro sistema educativo y el vuestro es que nosotros no tenemos tan en cuenta la edad. A medida que el niño va cumpliendo los objetivos que la escuela tiene marcados, se le va avanzando.

Allá nos afanamos mucho para aprender. Yo, por ejemplo, empecé a ir a la universidad a los quince años y medio; eres tan joven que casi no sabes qué profesión escoger. Empecé una carrera, terapia ocupacional, algo así como la educación especial de ustedes, la terminé, después empecé arquitectura, y a los seis semestres lo dejé. Al final acabé diseño de interiores, interiorista, pues. Era tan joven cuando empecé la universidad que no podía ni saber lo que yo quería ser.

Nos afanamos, con el corre-corre, pero se nos olvida la parte de sociabilidad, que los niños sean personas, vaya.

Mi hijo, N., cuando llegó tenía cinco años y lo pusieron a la clase de p-5. Ahora tiene seis, y va a 1º. Cuando lo traje, pensaba “*el niño se me estancó*”, porque muchas cosas que él ya sabía, como leer por ejemplo, sus compañeros todavía no las habían aprendido. N. ya escribía y muy bien. Mi preocupación era grande al venir y ver que lo retrasaban. Ahora comprendo la importancia de la sociabilidad, de relacionarse con sus compañeros. Mi hijo hace futbol y teatro en el colegio; para que se integre.

Uno, al principio, cuando ve que a su hijo no le ponen deberes en la escuela para la casa piensa: “*¿Cómo que no te dieron tareas? El colegio es malo*”, es instantáneo. Creemos, porqué en nuestro país es así, que si no te ponen tareas no vas aprender bien.

¿Cómo ves la escuela en Catalunya?

N. entiende bien el catalán y lo habla muy bien, sin acento, como si fuera catalán. Está integrado perfectamente, a la que le cuesta es a mi. A la mamá, de integración, nada. Me da miedo pedir algo y que me digan que no. Con las otras mamás del colegio, te saludan, muy bien. Pero no me atrevo, por ejemplo, a pedirles que recojan a N. si yo no puedo ir a buscarle, un día, por cualquier motivo. Antes que me digan que no, yo misma prefiero negármelo. Y eso que lo han invitado alguna vez a casa de un compañero a jugar. Él está bien integrado.

Entre las familias de la clase de N. había división de pareceres, por ejemplo, sobre si las reuniones de curso tenían que ser en catalán o en catalán y castellano. Esto no me gustó. Yo me sentía en falso. Yo no soy la que va a integrar, porque yo he llegado, soy como la “intrusa” aquí. Ellos son los que tienen que integrarme. Si no quieren, yo me mantengo al margen. La mamá que me saluda, bien; la que no, no pasa nada. No las conozco y no sé quien opinaba una cosa o la otra (sobre el idioma de la reunión), no me siento segura con ellas, pues.

Los colombianos somos orgullosos. Nuestro país es el país de la apariencia: uno puede estar mal y decir “*bien*”. Pensamos que con la educación se vence la grosería. No me dejo humillar. Los equatorianos, por ejemplo, en general son gente más humilde. El equatoriano vaja la vista, la mirada.

¿Qué piensas de los maestros?

La mestra que mi hijo tuvo el año pasado, cuando él llegó, era estupenda. Muy buena. Es una persona mayor, que explicó a los niños que N. no era de aquí, que venía de otro país, etc. Aprovechó esto para hablarles un poco de Colombia, de la bandera, de la lengua, del Atlántico... Muy bien.

La clase, claro, la hacía en catalán, pero siempre encontraba algún momento para hablar sola con N. y averiguar si lo había entendido todo, y si no, se lo explicaba.

Todavía ahora, cuando me la encuentro, la abrazo porque le estoy muy agradecida.

La maestra de ahora es diferente. Pero también es buena.

Uno siente que son variados, los maestros. Hay quien dice, aunque no lo diga directamente “*yo soy arisca; no es mi problema, el inmigrante*”. Bien, no todos son así. Son piezas sueltas. La integración, pues, se deja al maestro; depende de él. Hay la maestra que está cerrada y la maestra que tiene buena voluntad, corazón. Con mi hijo yo lo he visto; y lo veo en la escuela. Pienso que tendría que ser un requisito previo, en la formación del maestro, la información sobre el inmigrante, ya que se deja a cada uno según como es. Hay algunos maestros que no han querido cambiar.

Nadie se queja, me refiero a otros que están así, como yo. Siempre seremos sumisos, porque somos inmigrantes. Creo que tendríamos que tener un padre o una madre representantes de los inmigrantes en las AMPAS. Esto sería bueno para todos.

¿Crees que hay diferencias importantes entre la educación en la familia en tu país y aquí?

Allá a los niños los protegemos mucho. Somos más entregados al hogar. Acá los papás son como los Reyes. Les dan todo. En general, les dan todos los gustos, no les reprimen. Y entonces se vuelven malcriados. Yo creo que el amor no es sólo darles cosas. También es hablar con ellos, explicarles que hay cosas que no pueden ser, aunque ellos quieran... Allá vivimos con poco, somos más pobres pero valoramos el cariño, el respeto, el buen lenguaje... Aquí, una gana más, pero pierde otra cosa.

El respeto a los papás es muy importante. Los viejitos, por ejemplo, allá están en las casas; no existen los hogares geriátricos. Somos muy pegados todavía a la familia. En los jóvenes que yo conozco, no veo buenos resultados, son malos estudiantes, fuman... pero pienso que esto también depende mucho de la familia, de como se les educa. Yo veo que aquí los niños son muy hiperactivos, y caprichosos. Parece que los padres tienen miedo a decir que no. En Colombia, vivimos muy diferente de acá.

¿Notas muchas diferencias en la educación?

Sí, claro. En mi país, como somos pobres, el estudio es la salida. Sin estudios, no somos nada. Acá siempre estamos con el que no se nos vayan a perder los valores: saber valorar lo que uno tiene, lo que valen las cosas... Esto lo vengo reforzando a diario, con mi hijo, con N.

En el informe del colegio me valoran mucho que el niño es muy educado. Que saluda, pide las cosas por favor y da las gracias... Yo insisto mucho en esto. Creo que es lo mínimo que una persona puede hacer. Aquí son más abiertos, más rápidos, los niños. Y me parece que, en la escuela, los niños son los que mandan. Yo en casa me siento dura, en comparación con lo que veo aquí; las madres no soportan negarles algo a sus hijos, sus rabetas, y parece como que les tienen miedo a los niños.

¿Qué piensas de la religión en la escuela?

Yo aspiro a que cuando esté bien asentada, N. pueda ir a los Salesianos. Mi familia, mis hermanos, han ido a esta escuela religiosa y uno por lo general hace lo que ha visto, bueno, lo que ve que ha ido bien.

Allá, que estamos acostumbrados a ir a misa, para nosotros ir a la iglesia es una fiesta. Los domingos, toda la familia nos reunimos en la iglesia y después de la misa vamos a casa de alguno de nosotros un rato, o comemos juntos... Aquí sólo hay viejitos. Allá es muy

importante. Esta reunió de los domingos es un disfrute. Acá me sentí muy sola, triste. Vaya, fuí una vez y no he vuelto.

Si pudiera, como N. es hijo único, me gustaría llevarlo a una escuela religiosa. Pensamos que la mejor herencia que podemos dejar a nuestros hijos es una buena educación. Con esto tienen asegurada la vida. El dinero se les va o lo malgastan, pero la educación es para siempre.

¿Tienes la intención de quedarte a vivir aquí?

Yo pienso volver, vaya, me gustaría. Mi hijo, cuando sea mayor, ya escogerá. Él ya es de acá. Me vine con él, con mi hijo, en septiembre hará dos años; a mi no me interesa el dinero, yo lo que quiero es un futuro mejor para él. No hemos vuelto todavía a Colombia. Al principio de estar acá pensaba, si voy, no regreso. Ahora sé que en vacaciones sí.

Bueno, yo he tenido suerte con todo. Con el trabajo, con la casa. Primero vivía con una prima de una amiga, que también es colombiana como yo, pero ahora se ha mudado y yo me he quedado con el piso. Reconozco que a todos no les va tan bien como me ha ido a mí. También he tenido suerte con la escuela, porque el colegio de N. es público, pero bueno.

HUMBERTO (Ecuador):

A l'Humberto me'l presenta la noia colombiana que treballa amb ell en un cibercafè-locutori; ella fa de recepcionista i ell s'encarrega del manteniment dels aparells. És un home tranquil, de poques paraules. Quan parla dels fills i de l'educació, de l'escola, em diu amb fermesa:

Yo, a mis hijos, no los traería ahora por nada del mundo. Que se formen allá. Cuando vayan a la universidad, sí, entonces sí que pueden venir. Ustedes tienen una buena pedagogía aquí; hay buenos profesionales, veo que se preocupan porque los niños aprendan, en las escuelas públicas, pero me parece que les fallan los valores, bueno nuestros valores al menos...

¿Cuántos años tienen sus hijos?

Quince y trece. Mi mujer y yo estamos aquí y ellos siguen en Ecuador, en Guayaquil. Lo que estamos haciendo es para el futuro de nuestros hijos. Ya no es para nosotros.

¿Usted a qué se dedicaba?

Mire, yo soy analista de sistemas. Estudié para eso. Y ya ve lo que estoy haciendo aquí. Aunque en mi país, cualquier licenciado, médico o abogado anda manejando un taxi. Puedes estudiar y terminas de taxista. Gente con estudios no tiene futuro. Mi país es muy corrupto. Los políticos sobre todo. Hay mucha delincuencia, violencia en cada esquina; no puedes andar tranquilo. Aquí, a las tres de la madrugada, sales y no te pasa nada. Pero también tienen sus cosas... Mire, ayer me pasó algo que me hizo sentir mal. Iba yo a cruzar una calle. Venía un coche lejos, un taxi, pero yo sabía que me daba tiempo, calculé y crucé. El taxista me gritó:

- *!Basura!*

Tuvo la mala suerte que el semáforo se le puso en rojo y tuvo que pararse. Entonces me acerqué a su ventanilla y le dije:

- *Yo no soy basura, soy persona.*

Nada más. No podía discutir con él. Yo no quería degradarme y ponerme a su altura. Además, se hubiera formado un lío, quizás habría avisado a la policía diciendo que yo le había insultado o intentado robar; quien sabe... y no quiero problemas. Pero, ya ve.

Ha de tornar a la feina perquè un ordinador no funciona bé. Li agraeixo el testimoni. Em sap greu, però tant el taxista com jo som la seva "societat d'acollida".

PABLO (Ecuador):

Parlo amb el Pablo, un equatorià de 48 anys, a la consulta dels advocats on acaba de tramitar uns papers per la seva família. M'explica que fa quatre anys que va arribar a Barcelona i ha pogut fer venir la dona i els quatre fills que tenen, "y todos con papeles" em comenta orgullós i satisfet. Els fills ja són grans i treballen, només estudia la petita, l'E., que aviat farà quinze anys.

D'entrada em diu:

Bueno, la mamá es la que podría decirle mejor cómo va E. en la escuela, porque es la que se ocupa de estas cosas. Yo trabajo de las siete de la mañana a las siete de la tarde. Como ve, no tengo mucho tiempo. Pero bueno. Lo que le puedo decir es que para mi hija el catalán es un problema, una dificultad. Por eso anda mal en la escuela, por el idioma. Le cuesta mucho el catalán. Ella ya lleva dos años acá en Barcelona, pero todavía le cuesta mucho el idioma de acá.

Cuando son pequeños el idioma es algo que rutinariamente los niños van aprendiendo. Pero si ya son mayores se les hace difícil. Mi hija para el estudio nunca ha sido buena, pero ahora con el idioma anda mal, mal.

No sé lo que quiere hacer, no se lo pregunto, pero ya le digo yo que no es muy buena para el estudio.

Yo pienso que meterte de lleno, como de bruces, por imposición una lengua... yo lo considero negativo. Tienes que tener un período de adaptación. E. no lo ha tenido. Llegó y ya. Hay cosas que no las entiende. El proceso viene de abajo, no se les hace tan difícil la adaptación a una nueva lengua, a otro país, a otras costumbres y maneras de aprender si los niños son pequeños, si se empieza desde abajo.

La necesidad te obliga, ¿verdad? Yo por mi trabajo me muevo bien con el castellano, de momento no he necesitado el catalán. No lo necesito. Lo leo, lo entiendo bastante, pero no lo hablo. Yo soy ya muy mayor para eso.

Mire, en Ecuador yo también era maestro. Lo dejé porqué no me alcanzaba para poder vivir toda la familia. Después nos vinimos a Barcelona, a trabajar. Ya le he contado que tenemos cuatro hijos. He podido hacer venir toda la familia. Estoy orgulloso. Y todos con papeles.

ALICIA (Ecuador):

L'Alicia és equatoriana. Em parla del seu fill de set anys, el G. A., i també del nét que espera, ja que té un fill de vint anys que aviat serà pare. Fa dos mesos i mig que és aquí i no té feina, tot i que ja ha treballat algunes setmanes cuidant un avi. Parlem del G. A. i de l'escola:

Mi hijo tiene un problemita en el ojo, tiene el párpado caído y está pendiente de una operación, pero no será hasta dentro de unos meses. Por ahora va a la escuela. No me acuerdo bien del nombre del colegio. Está cerquita de la casa.

En Ecuador estaba en 2º grado, ya había salido de 1º. Acá me lo pusieron en 1º, no sé porqué.

Ahora estoy trabajando en lo de los manipulados, en casa. Pero ya no aguanto este trabajo. Me duele mucho la espalda, tantas horas así, con la espalda curvada... y pagan bien poco. Tengo una hermana aquí. El lunes se quedó sin trabajo; era la única persona que me apoyaba. Quiero conseguir otro trabajo, pero está todo bien difícil.

En Ecuador tenía yo mi gabinete, un gabinete de belleza. Aquí el método es distinto, también los tintes... quiero aprender por si me sale un trabajo parecido. Me gustaría. Aunque lo que yo quiero es trabajar.

G. A., mi hijo, ya entiende y casi habla el catalán. Yo no; voy a dar clases acá para poder ayudarle en las tareas. Mi sobrino, el hijo de mi hermana, ya habla clarito. Entre ellos hablan y yo no los entiendo. Se pelean, luego rien, cantan... en catalán.

Me veo a menudo con la maestra. Me dice que está bien. Lo que se está olvidando es del idioma suyo. A la edad de ellos captan rápido. Mi hijo es inteligente. Mi hijo juega, tiene amigos, se lleva bien con los otros niños.

Yo debo la plata que me prestaron para llegar acá. Todavía debo el dinero que me dejaron para venir. No puedo hacer nada hasta que devuelva la plata que debo. Hay días que, si trabajo, al niño lo veo por la noche. A veces, cuando no me ve en todo el día, que llego de noche y no me ve, me dice que quiere regresar a su país. Al principio decía que quería volverse al Ecuador. Ahora ya no, sólo cuando hace rato que no me ve.

Él es activo. El problema es la vista. En la escuela, al principio, lo veían distinto: más moreno, con el problema del ojo... Ahora está bien. Él tiene una letra bonita. Le encanta la escuela; ya le gustaba ir en su país, y acá también le gusta.

Mi hija mayor, que vive en Guayaquil y tiene 23 años, estudió hasta 5º grado. Mi otro hijo, hasta 6º; se casó a los 17 años y vive aquí. La mujer está también aquí y van a tener un niño pronto, en agosto. Pero yo ya soy abuela, porqué mi hija tiene ya dos niños.

MARCELA (Ecuador):

Parlo amb la Marcela al despatx d'advocats on l'assessoren sobre els tràmits que cal fer per legalitzar la seva situació a Espanya i la de la seva família. Té dues filles, una que té 8 anys i una altra que en té 5. Fa un any que varen arribar, elles tres i el pare. A mig curs, l'any passat, les nenes van entrar a l'escola, la gran a 2n i la petita a P-4.

¿Cómo les va la escuela a las niñas?

A la mayor le cuesta, porque en Ecuador iba a la escuela privada y ya sabía leer y escribir, pero ahora se confunde, al hacer un dictado sobre todo. Tiene unas horas de refuerzo, para aprender el catalán: dos días por semana, a la hora de educación física. O sea, mientras los demás van al gimnasio, G. y otros compañeros suyos que no saben catalán tienen un profesor que les da clase. En la escuela hay más niños de Ecuador y de otros países de América.

A ella por lo general en Ecuador le iba mejor que aquí. Iba a una escuela privada, teníamos que pagar, pero en las privadas avanzan mejor y más rápido. "Yo, allá, sabía más que aquí", dice G. Se da cuenta que antes aprendía más; que en la escuela de antes le iba mejor. A la pequeña le va bien. La maestra me dice que tiene ganas de aprender. Juega en catalán, canta en catalán... La mayor no, le cuesta. No quiere que su hermana hable en catalán. No quiere. Quiere regresar a Ecuador, porque le cuesta; quiere volver porque dice que su país es bonito. Pero sabe también que aquí vinimos a trabajar.

¿Cómo se sienten con sus compañeros?

La mayor tiene amigas de Argentina y de Ecuador, pero pocas de aquí. Como en la escuela hay muchos latinos, unos veinte más o menos, G. se siente mejor con ellos.

M., la pequeña, está como más integrada; se relaciona bien con todos, ella no tiene problemas con la gente.

¿En vuestro país a que os dedicábais?

Trabajábamos en una imprenta, los dos, mi marido y yo. Ahora él trabaja de mantenimiento para el ayuntamiento y yo cuido ancianos, "yayos" ¿verdad? Él estudió hasta 1º de secundaria y yo terminé la primaria y ya.

Yo le pido a mi Dios que trabajo no nos falte. Y eso de momento, por suerte, no falta. Los papeles no me importan tanto. Yo, mi nacionalidad no la cambio por nada del mundo. Que me dejen tranquila para trabajar. Soy de Ecuador y quiero trabajar. Salí de mi país para trabajar, ¿no? Pues esto es lo que me interesa. Cuido personas mayores. Yo nunca he aspirado a un restaurant ni nada de eso.

¿Vuestras hijas qué quieren ser?

La mayor, profesora. La pequeña quiere ser médico, policía y abogado a un tiempo, todo a la vez, ¡las tres cosas al mismo tiempo!

¿Es muy diferente la escuela ecuatoriana de la catalana?

Sí, bastante. Bueno, en Ecuador, cómo aquí, están las escuelas públicas y las escuelas privadas. Estas últimas, de pago, son mejores, los niños aprenden más que en las públicas, hay más cosas en las aulas, ordenadores, se hace inglés... no hay tantos alumnos en la clase, en las escuelas públicas pueden haber treinta o más, casi cuarenta. Pero, claro, no todas las escuelas son iguales; dentro de las privadas también hay algunas mejores que otras. En Ecuador, los niños van todos con su uniforme, aquí no; bueno, en algunas escuelas, sí, pero en la mayoría sólo llevan una bata solamente. Es bastante diferente la escuela de aquí, pero bueno.

JORGE (Ecuador):

Parlo amb el Jorge. És un home equatorià, jove, que amb dos amics més s'espera per tramitar els anhelats papers que els falten per esdevenir "legals". Té dos fills, un noi de nou anys i una nena de sis. Fa dos anys que van venir de l'Ecuador.

¿Cómo les va la escuela a los niños?

Se han adaptado bien. Les va bien. Entienden bastante. Ellos ya hablan catalán cuando se tratan con amigos de la escuela. En casa no; en casa hablamos castellano.

¿Qué les hicieron en la escuela cuando llegaron?

No les hicieron nada especial. Cuando llegamos nos explicaron cómo funcionaba el colegio; ya sabe, los horarios, lo que había que llevar, la merienda de cada día y todo eso. Cuando los niños vinieron, entraron en el aula directamente, como cualquiera de sus compañeros. Al principio no entendían nada. Ahora ya van comprendiendo poco a poco.

¿Ya habían estado escolarizados en su país?

La niña entró aquí, en Ecuador todavía era muy chiquita para ir a la escuela. Está muy contenta y siempre habla de sus amigos, de los maestros; canta canciones en catalán, explica cosas... E., el varón, iba a la escuela y le iba bien. Pero aquí le va mejor. Aunque al principio le costaba porque no entendía lo que le decía la maestra, no sabía qué tenía que hacer, nada. Ya entiende bastante y le va bien.

¿Qué estudios tienen usted y su mujer?

Hemos estudiado, tanto ella como yo, hasta la secundaria. En mi país éramos comerciantes, bueno, teníamos un comercio. Ahora hago lo que me salga: he sido camarero, chofer... Mi mujer es ama de casa y empleada de servicio doméstico, ya sabe.

¿Ustedes quieren que sus hijos estudien?

Sí, que estudien para que sean algo por lo menos.

NUBIA (Hondures):

La Nubia m'explica com és la seva nova vida a Sabadell, amb el seu fill de 7 anys i amb una altra filla gran que té, casada amb un noi d'aquí. Una vida ben diferent de la que tenia al seu país centramericà.

Mi hija tiene la vida hecha acá: está casada acá, tiene una hija y está embarazada, tiene trabajo (trabaja en un restaurant). Allá en Honduras era bachiller en computación. Ya ve, yo tengo cuarenta y siete años y ya soy abuela.

El marido de mi hija es de aquí y ella ya hace unos cinco años que vive en Sabadell.

Yo llegué con mi hijo hace unos cuatro meses y estoy buscando trabajo. No he encontrado trabajo todavía.

El niño, recién llegado, enseguida fue a la escuela. No tuve ningún tipo de problema; me lo aceptaron sin más. Muy bien, estoy contenta con la escuela, con la directora, con las maestras.

Mi hijo pequeño, A. J., en Honduras iba a ir a 2º, o sea que cursaba 1r grado. Hace cuatro meses que está en España y va a 1º grado de primaria. Está asimilando bien.

Es muy inteligente, muy activo. Se ganó un cuadro de honor en Honduras, porque era buen alumno. Le encanta ir a la escuela, le fascina.

En Honduras tienen un uniforme diario. Yo lo veo bien, mejor que aquí, porqué todos los niños van con el mismo vestido a la escuela, no hay tantas diferencias entre los que pueden y los que no les alcanza el dinero para comprar ropa. La diferencia sólo está en los zapatos. En los zapatos sí que se ve si una familia puede o no. Aquí es distinto. Los chiquillos como que quieren lucir más la ropa, que se vea si tiene marca, etc.

Aquí al principio le costaba, pero ahora él ya tiene más facilidad con el catalán. Bien. Le gusta mucho ir a la escuela.

Hace unos días tuve una entrevista con la maestra. Bien todo. Dice que tiene amigos. Es que él no tiene vergüenza, nada le da vergüenza; no sabía mucho catalán, pero platicaba. Platica mucho siempre, es muy hablador, bien abierto.

Él se siente bien. No lo discriminan, lo aceptan.

A mí me gustaría que el niño fuera doctor, o abogado, pero son carreras largas y caras. Ya veremos...

Yo solamente hice la primaria; en mi país trabajaba de cajera en un restaurant; no estudié más que lo que se hacía en la escuela de primaria. Espero que mi hijo sea mejor que yo, que en la vida le vaya mejor.

LUZ (Uruguai):

La Luz em convida a casa seva un divendres al vespre, quan ja ha acabat la feina. M'obre la porta la seva mare i m'explica que ella és l'àvia, que ha vingut "de visita" unes setmanes a veure la filla i la néta i que aviat tornarà a l'Uruguai on hi té la resta de la família. Al cap d'un moment, arriba la Luz i seiem al menjador

¿Cuanto tiempo hace que vivís, tu hija y tú, en Catalunya?

Todavía no hace un año que estamos aquí. Salimos de Uruguay y estuvimos un año en Tenerife. Pero, ya sabes, aquello es bastante... pequeño, más cerrado que aquí. En Tenerife, L. no iba contenta a la escuela, tuvo problemas porque la gente es distinta, muy brutos, con bastante falta de respeto.

¿Y aquí, cómo le va?

Cuando llegó aquí el problema era el catalán. No quería ir al colegio, pues. Porque decía que las niñas no la querían, que no sabía catalán.

Cuando llegó, ya sabía todo. Esto no está bien. No hacen una prueba de admisión; nada. Esto como que me molestó un poco, ¿no? Se aburría en el colegio. ¿Entonces para qué ir a clase? Y ella no es perfecta, claro. Me decía: "Mamá, esto es un relajo."

No mandan deberes hasta 3º, y ella ha empezado 1º en septiembre, cuando llegamos. Antes por lo menos, en P-5, en Tenerife, tenía tareas en casa. Los fines de semana llegaba a casa con algo que recortar o un dibujo para pintar... Este año no tiene nada. Lo de acá es como una guardería.

Aparte, otra. En la escuela, algunas horas va a clase de apoyo de catalán y yo le digo: "¿Quién va contigo? ¿Otros niños que no saben catalán?, pues no. Va con otros dos niños de aquí que se portan tan mal en el salón [en la clase] que los mandan a catalán para que dejen un poco tranquila a la maestra y a los demás. Yo esto no lo veo bien.

¿Lo has comentado en la escuela?

No. Por mi horario de trabajo casi no voy nunca al colegio. Bueno, a las entrevistas con la maestra sí que voy, claro.

¿Hay otras cosas que te disgusten?

Sí. Por ejemplo que de castellano sólo hagan una hora a la semana. ¡Una hora! De lengua castellana una hora a la semana, y oral, no escriben nada. Y ella, mi hija, no participa porque ya sabe. Dice la maestra que como ya sabe no hace falta que aprenda castellano oral y esta hora se va con una maestra de refuerzo. Esto tampoco lo veo yo muy bien...

Creo que aquí tienen un horario muy extenso, de 9 a 5. Paran a las 12:30 para comer y vuelven a las 15:30. Están tres horas sin hacer nada; para mi esto es tiempo perdido.

¿Cómo funciona en Uruguay?

Hay menos escuelas, pero están más aprovechadas porque se hacen turnos de mañana, tarde y noche. El horario está más compactado.

Yo creo que acá a la maestra no la respetan mucho. Los niños son agresivos, muy violentos, tanto niñas como varones.

Veo que muchos niños hacen lo que quieren, gritan a sus padres, les interrumpen cuando estan hablando... del respeto a los demás, los padres están en otra, pues.

Yo soy rigurosa, seria, aunque le exijo como niña, porque es una niña. Las cosas las hablamos y le deajo elegir dentro de un límite; yo lo veo así. Es bueno que ella elija, dentro de un límite, no lo que quiera sin más. No le voy a decir, por ejemplo, "¿qué quieres para cenar?", así sin más. Pero puedo decirle: "¿Te apetece esto o aquello?" Pienso que es bueno que pueda elegir entre lo que le propongo, de lo que tenemos. Le exijo como niña. Miro que sea responsable; ella es muy responsable.

Dejé todo para la educación de ella, de L. Yo vine aquí por ella. Para que pueda ir a la universidad. Yo no podía venir sin ella, porque ella es todo lo que tengo. Yo quiero que ella sepa que yo no estoy de acuerdo con algunas cosas de aquí. Y ella vea que no estoy de acuerdo. La educación en Uruguay es excelente, muy buena. Lo que pasa es que en el país falla la parte económica. Los profesionales que salen están bien preparados, bien reconocidos, pero no encuentran trabajo para lo que estudiaron.

Me gustaría que L. estudiara, para poder elegir lo que le gusta y no tener que trabajar en cualquier cosa.

¿Qué diferencias encuentras en la escuela?

Bueno. Por ejemplo, la comida es diferente, no sólo en la escuela, claro. En Tenerife también era distinta, diferente a la de Uruguay y diferente a la de acá. El comedor es muy caro. Vale 93 €, ¡y es una escuela pública! En Uruguay, en las escuelas privadas, puedes llevar la comida de casa, si quieres. En las públicas, no, porque vas al turno de la mañana, de la tarde o de la noche, y comes en tu casa. Aquí también estaría bien que quien quisiera pudiera traerse la comida hecha y calentarla en la escuela, ¿no?

También veo que no tienen muy en cuenta la higiene; bueno, al menos en el colegio donde va mi hija, no puedo generalizar porque no conozco bien otras escuelas. Por ejemplo, no se lavan los dientes después comer, no se duchan con jabón cuando terminan la clase de educación física... aunque sólo fuera por hábito. Creo que estas cosas en la escuela hay que cuidarlas, porque también forman parte de la educación, vaya esto es lo que yo creo.

No hacen muchas salidas. Creo que en otros colegios programan más excursiones, pero bueno, ya me parece bien. A mi hija le gusta la música y el teatro; y esto lo hace en el colegio. Aquí no hacen religión, en este colegio. No se puede ni elegir. Mira, yo no soy católica, no practico. Pero si ella querría hacer religión, no puede.

Ah, otra cosa. Los cumpleaños son muy fríos. Ni una torta, ni una canción... Encuentro muy fría la gente de acá. Les cuesta, no sé... Con los que me relaciono, al cabo de un tiempo me doy cuenta que no son tan cerrados como al principio, pero por lo general acá encuentro la gente bastante fría.

Mira, te contaré: cuando fue el cumpleaños de mi hija, en noviembre, la maestra que tenía en Montevideo le mandó dibujos de todos los niños de la clase y también felicitaciones por Año Nuevo. Todavía se acordaban de L. y esto que pasamos un año en Tenerife. A la niña, claro, le gustó. Tiene solamente siete años, pero se acuerda bien de sus compañeros.

¿Ahora tu hija está bien integrada?

Ahora sí. Está contenta y tiene amigos que la invitan a su casa o que vienen aquí. Al principio le costó mucho, pero ahora se siente bien en la escuela.

Con los papás mira lo que hemos organizado los jueves por la noche: partidos de boley en el gimnasio del colegio. Falta participación, somos pocos, pero cada jueves nos reunimos y jugamos. Yo soy entrenadora de básquet y de boley, soy deportista. También invité al profesor de Educación física. Viene él y unos cuantos padres. A ver si se va animando más gente porque está muy bien. Yo voy con mi hija. Mientras yo juego al boley, L. se entretiene con otras cosas. Está acostumbrada a vivir conmigo y va conmigo a todas partes; no voy a dejarla sola en casa mientras yo voy a divertirme...

¿Qué estudiaste en tu país?

Yo soy administrativa; estudié secretariado. También soy enfermera y, además, entrenadora de básquet y boley. Ahora estoy trabajando en una oficina, de administrativa. Y me gustaría poderme dedicar más al deporte, pero lo tengo difícil. Puede ser que en algún *Casal d'estiu* necesiten un monitor de deporte, para cuando se acaben las clases, pero no lo sé. Tenemos un problema: cuesta mucho revalidar los títulos. Es una gran dificultad; y es carísimo.

Por lo general nada es fácil. El inmigrante no tiene la vida muy fácil, pero hay que buscarla. A mi hija le pregunto: “¿Donde quieres vivir, en Tenerife o aquí?” y ella contesta “En Uruguay”.

ERNESTO (Argentina):

L'Ernesto és argentí. Quan va marxar del seu país, va viure mig any a París, uns mesos a Madrid i ara fa dos anys i mig que viu a Catalunya. És psicòleg. Té dues filles, l'una de deu anys i l'altra, de vuit. Parlem tranquil·lament mentre compartim un te.

¿Cómo les va la escuela a tus hijas?

R., la mayor, va bien en la escuela. En todo lo que se refiere a la transmisión de saberes le va muy bien. Pero en lo relativo a la socialización... tiene más dificultades que E., la menor. Ella se siente excluida, y realimenta esta exclusión. No creo que realmente sea así, pero ella lo siente de esta manera. Para ella, en Buenos Aires estaba mucho mejor, porque estaba mejor ella, por la familia, los amigos... Lo nuevo siempre genera defensas, se negativiza lo nuevo.

E., la menor, es más ingenua. Tiene menos arraigadas las representaciones. Es decir, para ella la patria era más la madre que el contexto, que el país en si.

Mis hijas se han encontrado aquí con el dispositivo de la escuela en marcha y se han adaptado bien. Creo que el hecho de tener dos años el mismo maestro les ha ido bien. Por ejemplo R. tiene un maestro que es aragonés, creo, y no habla siempre en catalán; esto a R. le ha ido bien porque la transición al catalán no ha sido tan brusca.

¿Qué diferencias substanciales encuentras entre la escuela de aquí y la de tu país?

Bueno, en definitiva, los roles de autoridad que se ejercen en la escuela siempre son los mismos, aunque las estructuras educativas sean distintas. Aquí, el sistema educativo, todo lo referente a la escuela, me parece más estructurado que allá. En Buenos Aires la escuela es más abierta; la educación escolar tiene un lazo afectivo más fuerte. Las posibilidades tienen que ver con el deseo, con lo que te gusta hacer.

Me parece que no hay espacios de reflexión interesantes. Se hacen actividades plásticas, teatro... pero se tiende a ir formando un individuo bastante estructurado. Allá hay más espacio para la creatividad. Creo que este sistema educativo, el de aquí, está muy anclado en el alumno bueno. Los informes, por ejemplo, son serios, me parecen bien, aunque están bastante estandarizados.

La escuela es una institución y las instituciones siempre tienen algo de insatisfacción. Pero, por ejemplo, para mi es básico que la escuela sea laica.

Yo no tengo mucha relación con los maestros, aunque cada día acompaño a mis hijas a la escuela; a veces, claro, me dicen que hable con ellos y lo hago.

Las AMPAs siempre tienen una dosis de perversión, pero reconozco que hay gente que canaliza su dosis de hacer algo por los demás de una manera respetable e interesante.

En Argentina, en la escuela, se hace todo el ritual de la bajada de bandera, se cantan los himnos, los niños van uniformados... Hubo intentos de renovación pedagógica, pero fueron borrados de un plumazo, como todo en mi país. Sin embargo me parece que esta es una escuela más estricta, más estructurada.

¿Hasta cuando querrías que estudiaran?

Pienso que dar a mis hijas una educación académica elemental es mi responsabilidad. Que vayan a la universidad o no depende de ellas. Sostenerse en algún lugar no depende de la universidad; está claro que la inserción satisfactoria en el mundo laboral depende de la formación, pero esto no pasa forzosamente por la universidad.

¿Cuál crees que es el papel de la escuela en la educación de tus hijas?

La escuela tiene un rol educativo. Es la representación más genuina de lo social. Es una instancia educativa, una maquinaria de parte de control del estado. Hace aprender al niño, aunque a veces no exactamente lo que se propone. El aprendizaje de “saberes” en la escuela es más contingente.

Sin embargo, tengo una amiga, que es argentina también, que no piensa lo mismo en lo que se refiere a este tema. Para ella, su hija -que va a la misma clase que mi hija menor- no está aprendiendo lo suficiente y a veces le parece como si en la escuela perdiera un poco el tiempo. Tiene la sensación que en Buenos Aires iría más avanzada en lo que se refiere al aprendizaje de saberes, de los contenidos propiamente escolares o más académicos: ya sabes, pues, las tablas de multiplicar, las normas ortográficas y todo esto... Yo pienso que la escuela configura un espacio que a los niños les va bien. Es un espacio de lo social; genera relaciones sociales y esto es importante.

NATALIA i SERGEI (Rússia):

La Natalia i el Sergei són una parella que van arribar a Catalunya des de Rússia, amb les seves filles bessones, fa gairebé un any i mig. La Natalia és pintora professional. Ara treballen en la neteja i la posada a punt habitacions per a d'altres immigrants sense sostre que, com ells, arriben a la comunitat on viuen provisionalment mentre no tenen una feina remunerada que els permeti fer-se càrrec d'un lloguer. Conversem amb una tassa de te a les mans.

¿Cómo les va el colegio a vuestras hijas?

(La primera que parla és la Natalia, i somriu mentre es mira de reüll el Sergei:)

Muy bien. Las niñas ya entienden y hablan el catalán. Nosotros, no, pero ellas muy bien. Hablan peor el ruso, más mal que el catalán.

En la escuela, en la casa, con la gente... Al principio no entendían. Ahora lo hablan bien y lo entienden todo.

(Sergei afegeix:)

En la escuela van juntas; están las dos en la misma clase. Entraron en 1º, el año pasado, y ahora están en 2º. Muy bien. En junio van a cumplir siete años. Nos gustaría que no fueran a la misma clase; creemos que es mejor, por el carácter de las niñas. Pero la escuela es pequeña; sólo tiene un grupo y por esto van juntas.

(La Natalia diu:)

Mejor no juntas, porque M. es muy viva, rápida, charlatana; habla con todos: bla, bla, bla, que sé yo, que sé cuantos... D. es mucho más tímida; tiene vergüenza y le cuesta un poco... Pero bueno. La escuela está cerca de aquí y van ellas solas por la calle, las dos juntas. Están contentas.

(Sergei:)

Les encanta ir a la escuela. Van muy contentas las dos. El año que viene la escuela va a crecer, harán una de nueva, con más niños. Les gusta mucho ir a la escuela: les gusta hacer deberes y también les gusta porque tienen muchos amigos, y novios. *(Riuen tots dos)*. Muy bien.

¿Hacen deberes en casa?

(Sergei:)

Sí y nosotros las ayudamos en matemáticas, pero no podemos en nada más, claro.

(La Natalia:)

Cuando tienen que hacer algo en catalán las ayudan alguien de la casa. Por aquí siempre hay mucha gente. Nosotros sólo matemáticas.

¿En vuestro país habían ido ya a la escuela?

(Sergei respon:)

Sí, bueno, a la escuela no, a la guardería. Ya estaban aprendiendo el alfabeto, hacían matemáticas... las matemáticas que se aprenden en esta edad, claro. El alfabeto ruso no es el mismo que el de aquí, tú ya lo sabes, ¿no? Ellas sabían el alfabeto, pero lo han olvidado.

(La Natalia diu:)

En ruso ya casi no entienden nada. Hablan en catalán entre ellas muchas veces. Yo no las entiendo, pero bueno,

(Sergei:)

No saben escribir en ruso, claro porque no lo practican y en Rusia acababan de aprender el alfabeto ¡pero se están olvidando de hablarlo! Ahora hablan sólo catalán.

¿Cómo es la escuela en Rusia?

(Sergei:)

Se parece. Es más o menos igual, como aquí; no vemos diferencias. Bueno, en Rusia vas a la escuela obligatoria de los 7 a los 17 años. En las escuelas públicas y en las privadas igual. Cuando nosotros éramos pequeños no se hacía tanto, pero ahora hay ordenadores en las aulas y se estudia informática, inglés... como aquí.

D. y M. son muy pequeñas. Me gustaría que hicieran más actividades deportivas. Me parece que hacen pocas aquí.

Mis padres eran maestros. Mi padre de física y mi madre de matemáticas.

¿Vosotros habéis estudiado?

(Sergei segueix, té més facilitat per parlar en castellà que la Natalia:)

Sí. Yo lo de las piedras (riu), geólogo, ¿no? Soy de Sanpetersburgo y estudié en la universidad de mi ciudad.

(La Natalia continua:)

Yo soy de Chernóbil. De muy cerca de Chernóbil. Estaba en el instituto, en secundaria, cuando el buuuuuuumm; después me fuí a Sanpeterburgo. No podía estudiar. Tenía que trabajar; ya estábamos juntos. Empecé de pintora. No me gustaba. Creía que no me gustaba, pero sí. Me gustó y pinto. En Rusia también.

(Sergei:)

Pinta muy bien. Mira, toda la casa la ha pintado ella, bueno, los dos. Yo la ayudo. No tengo trabajo, no tenemos papeles, no puedo trabajar. Yo quiero trabajar, pero no hay trabajo para mí. De lo que sea, da igual. Pintar la casa sí. Ella sabe pintar bien. En Rusia las mujeres trabajan en la construcción, no como aquí. Aquí no hay mujeres en la construcción, pintando. En Rusia sí. Las mujeres hacen los mismos trabajos que los hombres, o casi todos.

¿Qué planes tenéis, para el futuro?

(La Natalia:)

No queremos volver. Yo, no.

(Sergei:)

A Rusia no. Lo demás, quién sabe. Tenemos amigos en el País Vasco. No sé donde iremos. Depende del trabajo. Yo no lo sé.

(La Natalia:)

Yo les pregunto a las niñas: “¿Tú quieres volver?”. “¡Yo no!!”, contestan. Ellas no quieren volver. “Yo quiero vivir aquí”, me dicen. Ellas están muy bien aquí.

¿Qué relación tenéis con el colegio de vuestras hijas?

(Sergei:)

Buena. Vamos a hablar con la mestra cuando nos llama. Nos dice que todo va bien, que las niñas están bien y que aprenden bien. Normal. Hay cosas que les van mejor que otras, esto es normal, ¿no? Como a los niños de aquí, como a cualquier niño.

En esta escuela hay niños de todo el mundo: de China, de Latinoamerica, niños árabes... es una escuela internacional *(somriu i mira la Natalia)*.

(La Natalia:)

Hablamos con la mestra de M. y D. en una reunión con todos los padres y en otras más individuales. Nos dice que las niñas están bien en la clase. Nosotros también vemos que las niñas están contentas. Tengo una amiga, que es catalana, que me dice que hablan muy bien catalán, que no parecen rusas, con acento catalán. Yo no sé...

(Sergei:)

Me parece que es bueno que hablen catalán. A mi también me gustaría, pero primero castellano. No sé dónde vamos a vivir, donde trabajemos. Vamos a clase, Natalia y yo.

(La Natalia:)

Él, Sergei, tiene más memoria que yo. Yo estudio, estudio, pero no recuerdo. Él habla más bien, es más fácil para él.

(Sergei:)

Me parece que es importante hablar catalán. Y también es importante hablar ruso, por la familia.

(La Natalia:)

Porque entonces no te entiendes con tus hijas. Y siempre es mejor saber más idiomas. Pierden su idioma y cuando hablamos por teléfono con los abuelos, mi madre me dice que ya no hablan ruso, que hablan muy mal.

Ho diu amb un somriure al llavis i amb una mica de cansament i de tristesa als ulls.